

---

This is the **published version** of the bachelor thesis:

Andreu i Duran, Maria; Godall, Pere, dir. Anàlisi del resultat de les proves de competències bàsiques dels alumnes de primària del Cepsa Oriol Martorell de barcelona que estudien música. 2008.

---

This version is available at <https://ddd.uab.cat/record/45749>

under the terms of the  license

# **Anàlisi del resultat de les proves de competències bàsiques dels alumnes de primària del CEPSA Oriol Martorell de Barcelona que estudien música**

**Maria Andreu i Duran**

Director del treball: Pere Godall

Treball de recerca del segon curs de doctorat

Departament de Didàctica de la Música

Universitat Autònoma de Barcelona

Maig 2008



## SUMARI

1. INTRODUCCIÓ.....	5
2. MARC TEÒRIC.....	8
2.1. EL MODEL EDUCATIU A CATALUNYA.....	8
2.1.1. El nostre model educatiu .....	8
2.1.2. L'escola primària a catalunya .....	15
2.1.3. L'escola integrada de primària i música .....	18
2.1.4. CEP SA Oriol Martorell de Barcelona.....	22
2.2. LES COMPETÈNCIES.....	26
2.2.1. Diferents definicions del terme competències en l'àmbit professional .....	26
2.2.2. Diferents definicions del terme competència dins l'àmbit educatiu .....	28
2.2.3. Els diferents tipus de competències .....	38
2.2.4. Les competències bàsiques .....	39
2.2.4.1. Les Competències bàsiques a Europa.....	39
2.2.4.2. Les Competències bàsiques a Catalunya.....	46
2.2.4.3. Una mica d'història.....	50
2.2.4.4. Les proves de Competències bàsiques a Catalunya.....	50
2.3. AUTORS QUE HAN ESTUDIAT L'APRENTATGE DE LA MÚSICA RELACIONANT-LA AMB EL DESENVOLUPAMENT DE CAPACITATS COGNITIVES .....	59
2.3.1. Zoltán Kodály.....	62
2.3.2. Edgar Willems .....	63
2.3.3. Carl Orff .....	65
2.3.4. Lev Semyonovich Vigotsky.....	66
2.3.5. Herbert Read .....	68
2.3.6. Edgar Morin .....	69
2.3.7. Cristopher Small.....	69
2.3.8. John Blacking .....	70
2.3.9. Howard Gardner .....	71
2.3.10. David J. Hargreaves .....	74
2.3.11. Alfred A. Tomatis .....	75
2.3.12. Jean-Paul Despins .....	76
2.3.13. John Sloboda.....	77
2.3.14. Keith Swanwick .....	78
2.4. ESTAT DE LA QUESTIÓ .....	80
2.4.1. La música a l'educació general .....	87

<b>3. MARC METODOLÒGIC.....</b>	<b>92</b>
3.1. DISSENY DE LA RECERCA.....	92
3.1.1. Objectius de la recerca .....	92
3.1.2. Instruments emprats .....	92
3.1.3. Població i mostra .....	93
3.1.4. Procediment per a dur a terme la recerca .....	94
3.2. ANÀLISI DEL RESULTAT DE LES PROVES DE COMPETÈNCIES BÀSIQUES DELS ALUMNES DEL CEPESA ORIOL MARTORELL QUE ESTUDIEN MÚSICA.....	96
3.2.1. Anàlisi de les competències d'àmbit matemàtic .....	96
3.2.2. Anàlisi de les competències d'àmbit lingüístic .....	127
3.2.3. Anàlisi de les competències d'àmbit socionatural .....	158
3.2.4. Anàlisi de les competències referides al treball cooperatiu .....	178
3.2.5. Anàlisi de les competències d'àmbit artístic .....	179
<b>4. CONCLUSIONS DEL TREBALL .....</b>	<b>181</b>
4.1. ANÀLISI DE LES COMPETÈNCIES D'ÀMBIT MATEMÀTIC.....	181
4.1.1. Conclusions de l'anàlisi de les competències matemàtiques .....	183
4.2. ANÀLISI DE LES COMPETÈNCIES D'ÀMBIT LINGÜÍSTIC EN LLENGUA CATALANA..	183
4.2.1. Conclusions de l'anàlisi de les competències lingüístiques amb llengua catalana	185
4.3. ANÀLISI DE LES COMPETÈNCIES D'ÀMBIT LINGÜÍSTIC EN LLENGUA CASTELLANA .....	185
4.3.1. Conclusions de l'anàlisi de les competències lingüístiques en llengua castellana	186
4.4. ANÀLISI DE LES COMPETÈNCIES D'ÀMBIT LINGÜÍSTIC EN LLENGUA ANGLESA ....	187
4.4.1. Conclusions de l'anàlisi de les competències lingüístiques en llengua anglesa...	187
4.5. ANÀLISI DE LES COMPETÈNCIES D'ÀMBIT SOCIONATURAL .....	188
4.5.1. Conclusions de l'anàlisi de les competències socionaturals.....	189
4.6. ANÀLISI DE LES COMPETÈNCIES REFERIDES AL TREBALL COOPERATIU.....	189
4.6.1. Conclusions de l'anàlisi de les competències referides al treball cooperatiu .....	190
4.7. RESULTAT DELS QUESTIONARIS ADREÇATS ALS I A LES MESTRES DEL CEPESA ORIOL MARTORELL DE BARCELONA .....	190
4.8. PERSPECTIVES DE FUTUR QUE DERIVEN D'AQUEST ESTUDI.....	192
<b>5. REFERÈNCIES.....</b>	<b>193</b>
<b>6. ANNEXES.....</b>	<b>198</b>
6.1. ANNEX 1 .....	198
6.2. ANNEX 2 .....	199
6.3. ANNEX 3 .....	199

## **1. INTRODUCCIÓ**

El model educatiu del nostre país ha canviat molt en els darrers anys, i actualment es considera l'educació primària com una etapa fonamental i privilegiada en la formació. És en aquesta etapa on s'adquireixen les competències bàsiques i els instruments necessaris per a realitzar nous aprenentatges i posar les bases d'una formació personal basada en l'autonomia personal, la responsabilitat, la solidaritat, la llibertat, la participació i el compromís individual i col·lectiu. També és en aquesta etapa quan es coneixen els elements bàsics de la llengua, l'entorn geogràfic, la història i les tradicions que ens permeten conviure amb el món que ens envolta.

M'interessa molt com afecta l'estudi de la música en l'aprenentatge global dels nens i nenes d'educació primària, especialment si hi ha alguna relació entre l'estudi d'un instrument i del llenguatge musical i l'adquisició d'aquestes competències i instruments considerats bàsics en aquesta etapa.

La meua hipòtesi és que la música afavoreix l'assimilació de tots aquests aprenentatges, que amb l'activitat musical no només ens formem com a persones, sinó que també adquirim les competències que es consideren bàsiques de l'ensenyament obligatori. Aquesta hipòtesi es basa en dues premisses, la primera és que en les escoles en les que he treballat, sovint he escoltat l'opinió dels mestres sobre que va molt bé fer música, que ajuda al desenvolupament global dels alumnes i també al seu aprenentatge, i que, en definitiva, es nota positivament els alumnes que fan música fora del centre. L'altre és que actualment jo treballa al Centre Integrat Oriol Martorell de Barcelona, de titularitat pública, que és una escola en que els nens dediquen tot el currículum no obligatori a l'aprenentatge artístic: la meitat d'alumnes de cada curs estudia dansa i l'altra meitat, música. Aquests nens no poden fer més que el mínim d'hores que marca la llei de les altres matèries, però tot i així considerem que arriben amb un bon nivell a secundària.

També hem sentit parlar sovint que el fet de fer més hores d'educació musical a l'escola és símptoma de qualitat educativa, entenent per qualitat educativa obtenir uns bons resultats i

minimitzar el fracàs escolar. Per això he pensat analitzar el resultat de les competències bàsiques perquè són unes proves estàndard que passen tots els alumnes de Catalunya al mateix temps, i que valoren diferents aspectes del currículum, per tant em sembla que m'aniran bé per a poder objectivar la investigació.

**La hipòtesi de la recerca és que l'educació musical repercuteix favorablement en la resta de matèries, i que fent música ajudem als alumnes a adquirir competències.**

També m'agradaria que aquesta recerca servis per aportar més dades en el sentit de que si el temps que els nens i nenes dediquen a l'educació musical repercuteix directament en l'adquisició de competències en diferents àmbits del currículum, és millor un sistema educatiu en que es potenciï la música, ja que d'aquesta manera s'aconsegueix millorar el resultat dels alumnes. Per tant un sistema educatiu on la música té un pes específic important és un sistema educatiu de més qualitat.

He centrat la investigació en el meu centre, el CEPSA Oriol Martorell de Barcelona, ja que això em dona un entorn en el que puc objectivar els resultats. En aquest centre es donen les circumstàncies següents:

- És una escola pública, per tant el personal docent generalista de primària és el mateix que podríem trobar en qualsevol altre centre públic de Catalunya, amb la mateixa formació i situació laboral.
- Els alumnes fan la càrrega lectiva mínima que marca el Departament d'Educació, en quan als ensenyaments generalistes (el que no són matèries artístiques).
- La meitat dels alumnes cursa música i l'altra meitat dansa. Això ens permet comparar resultats en alumnes que tenen les mateixes circumstàncies, els mateixos mestres, la mateixa situació socioeconòmica, la mateixa càrrega lectiva,... Podem comparar resultats, i analitzar-ne les diferències.
- I un altre punt primordial és que he pogut accedir a tots els resultats obtinguts en les proves de competències bàsiques pels alumnes del centre des del curs 2000-01 a l'actualitat.

Per a poder dur a terme aquesta recerca m'he hagut de fomentar en un marc teòric que abarca diversos aspectes.

1. El nostre model educatiu: En primer lloc he analitzat el canvi que hi hagut en els darrers anys, a nivell europeu, de les finalitats de l'educació, ja que obtenir bons resultats en educació no sempre ha volgut dir el mateix, i precisament ara, estem enmig d'un canvi de model educatiu. Explicar en què es fonamenta aquest nou model, quins són els seus trets principals, i el paper que té l'escola primària dins d'aquest model educatiu és fonamental per a cimentar la recerca. També ho és analitzar el que es considera que és una educació de qualitat, ara que se'n parla tant, i el paper que les competències bàsiques tenen en aquest model qualitatiu de l'educació.
2. Com és l'escola primària a Catalunya i en concret que és, què significa i com és una escola integrada de música i dansa al nostre país és el segon punt que he tractat en el marc teòric.
3. La recerca es centra en l'anàlisi dels resultats de les proves de Competències bàsiques, per tant el tercer punt del marc teòric és el que es refereix a les Competències: què significa el terme competència? He recollit la definició de competència en els diferents àmbits on s'utilitza aquest terme, com a arribat a l'àmbit educatiu, quines són les competències considerades bàsiques i finalment què són i com són les proves de competències bàsiques que avalua el Departament d'Educació, com es fa aquesta avaluació, i com es presenten els resultats.
4. Dins el món de la pedagogia, la psicologia i en concret l'educació musical, molts estudiosos han relacionat educació musical i cognició. En aquest apartat del marc teòric enumero els diferents autors que han estudiat l'educació musical, i en concret, parlo dels pedagogs, sociòlegs, psicòlegs i antropòlegs que han relacionat l'aprenentatge de la música amb l'aprenentatge global dels nens i nenes, amb l'escola o amb la societat, ja que l'assoliment de competències està relacionat, també amb l'ús social dels aprenentatges.

Però com que actualment les avantatges que proporciona als nens i als joves l'estudi de la música continua essent tema de debat i de recerca, a l'apartat de l'estat de la qüestió, he recollit articles i ponències actuals que relacionen la música amb l'aprenentatge o amb actituds socials.



## 2. MARC TEÒRIC

### 2.1. EL MODEL EDUCATIU A CATALUNYA

#### 2.1.1. EL NOSTRE MODEL EDUCATIU

Les societats actuals concedeixen una gran importància a l'educació que reben els nens i les nenes, en la convicció que en depenen tant el benestar individual com el col·lectiu.

Per a la societat, l'educació és el mitjà de transmetre i, alhora, de renovar la cultura i el patrimoni de coneixements i valors que la sustenten, d'extreure les màximes possibilitats de les seves fonts de riquesa, de fomentar la convivència democràtica i el respecte a les diferències individuals, de promoure la solidaritat i evitar la discriminació, amb l'objectiu fonamental d'aconseguir la necessària cohesió social. A més, l'educació és el mitjà més adequat per garantir l'exercici de la ciutadania democràtica, responsable, lliure i crítica, que resulta indispensable per a la constitució de societats avançades, dinàmiques i justes.

Per altra banda, amb l'educació, les persones construeixen la seva personalitat, desenvolupen al màxim les seves capacitats, conformen la seva pròpia identitat personal i configuren la seva comprensió de la realitat, integrant la dimensió cognoscitiva, l'afectiva i l'axiològica.

Segons l'informe de l'Unesco, dirigit per Jacques Delors, "Educació hi ha un tresor amagat a dins":

*L'educació és "una experiència social a través de la qual els infants aprenen coses sobre si mateixos, enriqueixen les seves relacions amb els altres i adquireixen les bases del coneixement i les habilitats indispensables" (Delors i etc., 1996: 20)<sup>1</sup>.*

Per aquest motiu, una bona educació és la riquesa més gran i el principal recurs d'un país i dels seus ciutadans. En aquest mateix informe, dirigit per Delors, es considera l'educació un factor social indispensable per tal que la humanitat pugui aconseguir els ideals de pau, llibertat i justícia social i l'informe marca que l'educació, en aquest segle que comencem, ha de jugar un paper fonamental en el desenvolupament continuat de les persones i les societats, ja que l'educació és un mitjà

*"al servei d'un desenvolupament humà més autèntic i més harmoniós" (Delors i etc., 1996: 11).*

---

<sup>1</sup> - DELORS, JACQUES and ETC. 1996. *Educació: Hi ha un tresor amagat a dins*.

Aquesta preocupació per oferir una educació capaç de respondre les necessitats canviants i les demandes que plantegen les persones i els grups socials no és nova, ja que la concepció de l'educació com un instrument de millora de la condició humana i de la vida col·lectiva ha estat una constant, encara que no sempre aquesta aspiració s'hagi convertit en realitat.

Els profunds canvis socials dels últims 30 anys han provocat una enorme transformació dels nostres sistemes educatius, fins i tot s'ha definit com "tercera revolució educativa" (Esteve, 2003: 262)<sup>2</sup>, considerant la primera revolució la creació de les escoles a l'antic Egipte, fet que va generalitzar el concepte d'escola com institució dedicada específicament a ensenyar, com a segona, la creació de la primera xarxa estatal d'escoles a la Prússia del s.XVIII, on l'estat per primera vegada es va responsabilitzar de l'educació creant un sistema coordinat d'escoles garantint que tots els nens (i després nenes) hi poguessin accedir (principi que encara avui en dia no s'ha acomplert en multitud d'estats).

Aquestes estructures dedicades a la formació dels ciutadans, van ser concebudes com a instruments fonamentals per a la construcció dels estats nacionals, en una època decisiva per a la seva configuració. És per aquest motiu que, des de llavors, tots els països han mostrat una atenció creixent als seus sistemes d'educació i formació, amb l'objectiu d'adequar-los a les circumstàncies canviants i a les expectatives que en matèria d'educació es dipositaven en cada moment històric. O sigui que en cada fase de la seva evolució, els sistemes educatius han hagut de respondre a uns reptes prioritaris, i també ho han de fer en la actualitat:

*"L'educació,..., s'ha d'adaptar constantment als canvis de la societat, sense deixar de transmetre les adquisicions, els fonaments i els fruits de l'experiència humana."* (Delors i etc., 1996: 19)<sup>1</sup>.

És per això que l'evolució del sistema educatiu ha estat molt notable en totes les societats (també la nostra), fins a arribar a tenir en l'actualitat unes característiques clarament diferents de les que tenia en el moment de la seva constitució.

Amb la segona revolució educativa (Esteve, 2003: 262)<sup>2</sup>, s'escolaritzen els nens i nenes de primària, i aquest procés dura fins a la segona meitat del segle XX. Els estats amb major poder econòmic impulsen, al llarg del s.XIX i XX les centres de secundària, a on poden

---

<sup>2</sup> ESTEVE, JOSÉ M. (2003). *La tercera revolución educativa. la educación en la sociedad del conocimiento*

seguir escolaritzats els fills de la classe mitjana. Aquests centres tenen una estructura piramidal que propicia que s'excloquin els nens i nenes a mesura que avancen els nivells educatius, incorporant-se al treball; el lloc escolar és considerat un premi, un privilegi.

En la seva evolució històrica, els sistemes educatius de la segona meitat del segle XX es van enfrontar a l'exigència de fer efectiu el dret de tots els ciutadans a l'educació. La universalització de l'ensenyament primari, que ja s'havia assolit en alguns països a finals del segle XIX, es va anar completant al llarg del següent, incorporant a més l'accés generalitzat a l'etapa secundària, que va passar així a considerar-se part integrant de l'educació bàsica. L'objectiu prioritari, en aquell moment, va consistir a fer efectiva una escolarització més prolongada i amb unes metes més ambicioses per a tots els joves dels dos sexes. Va ser un nou concepte d'educació, és una educació que, segons R. Glaser, citat per Artur Noguerol

*“...ha de respondre al repte d'ensenyar amb èxit a totes les nenes i els nens, fent que aconseguixin uns nivells de rendiment educatiu, que abans estaven reservats a un grup reduït de la població. Cal que tothom pugui arribar el més lluny possible, d'acord amb les exigències de la societat actual plural i en continu canvi.”* (Noguerol, 2007)<sup>3</sup>.

Fa trenta anys acabaven la secundària el 9% dels alumnes (els millors) del país, en l'actualitat es treballa amb el 100% dels nens, és l'escolarització universal, que ha convertit l'educació en un dret sense exclusions. És per això que actualment tenim el millor sistema educatiu de la història d' Europa.

*“un país que pretengui tornar a la pedagogia de l'exclusió empitjorarà la seva cohesió social i frenarà la seva capacitat de progrés”* (Esteve, 2003:262; Klimovsky, 1996: 83)<sup>4</sup>.

Una vegada assolit aquest gran repte, n'hi va haver un altre. A finals del segle XX, el desafiament va consistir en aconseguir que aquesta educació àmpliament generalitzada fos oferta en unes condicions d'alta qualitat, amb l'exigència que aquest benefici arribés a tots els ciutadans. El novembre de 1990 es reunien a París els ministres d'educació dels països de l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic, per tal d'abordar com es podia fer efectiva una educació i una formació de qualitat per a tothom. El desafiament era cada vegada més urgent i els responsables educatius dels països amb un nivell de

---

<sup>3</sup> NOGUEROL, ARTUR. 2007. *Segona jornada de formació projectes d'innovació TIC - ECA*.

<sup>4</sup> KLIMOVSKY, GREGORIO, *¿Qué és investigar hoy?*

desenvolupament més alt van disposar-se a donar-hi una resposta satisfactòria. Va ser catorze anys més tard, el setembre de 2004, que més de seixanta ministres reunits a Ginebra, en ocasió de la 47a Conferència Internacional d'Educació convocada per la UNESCO, demostraven la mateixa inquietud, posant de manifest la vigència del desafiament plantejat en la dècada precedent. Si el 1990 eren els responsables dels països més desenvolupats els qui cridaven l'atenció sobre la necessitat de combinar qualitat amb equitat en l'oferta educativa, el 2004 eren els d'un nombre molt més ampli d'estats, de característiques i nivells de desenvolupament molt diversos, els qui es plantejaven la mateixa qüestió.

I aquesta qüestió és una nova idea d'educació que pretén aconseguir que tots els ciutadans puguin rebre una educació i una formació de qualitat, sense que aquest bé quedi limitat només a algunes persones o sectors socials. Països molt diversos, amb sistemes polítics diferents i governs de diferent orientació, s'estan plantejant aquest objectiu.

I Catalunya no pot ser-ne una excepció. La generalització de l'educació bàsica ha estat tardana al nostre país. A Catalunya, a la dècada de 1930 varem tenir l'anomenada l'Escola Nova, una escola obligatòria per a tots, ancorada en el principi que l'evolució del nen no és el resultat d'una acció exterior del mestre, sinó promoguda per actes del mateix alumne, consecutius al naixement de mòbils interns (Sensat, 1978: 13)<sup>5</sup>, i que com a forma de treball erigeixen el constructivisme en procediment capital, estimulants l'activitat de l'alumne, desvetllant el seu esperit d'iniciativa, la força de voluntat, la personalitat i el caràcter, estimulants la confiança en si mateix, donant una importància extraordinària a l'educació social, fent-los adonar de que formaven part d'una col·lectivitat viva, i que tenien el deure de col·laborar en una obra comuna, acabant amb tot el que signifiqués un aprenentatge mecànic, sense relació amb la vida. Aquest model educatiu va desaparèixer amb el franquisme, i malgrat que el 1857 s'havia promulgat l'obligatorietat escolar i que el 1964 es va estendre legalment aquesta obligatorietat des dels sis fins als catorze anys, no va ser fins a mitjans de la dècada dels vuitanta del segle passat que aquesta prescripció es va fer realitat a tot l'Estat Espanyol. Va ser amb la Llei 14/1970, general d'educació i de finançament de la reforma educativa, i la Llei orgànica 8/1985, reguladora del dret a l'educació, que es va declarar l'educació com a servei públic essencial de la comunitat, fent que l'educació escolar fos assequible a tothom, sense distinció de cap classe, en condicions

---

<sup>5</sup> SENSAT, ROSA. 1978. *Vers una nova escola*

d'igualtat d'oportunitats, amb garantia de regularitat i continuïtat i adaptada progressivament als canvis socials. La Llei general d'educació de 1970 va suposar l'inici de la superació del gran retard històric que afectava el sistema educatiu espanyol i la Llei orgànica del dret a l'educació va proporcionar un nou i decidit impuls a aquest procés de modernització educativa, però la consecució total d'aquest objectiu va haver d'esperar encara bastants anys. No va ser fins el 1990 en que la Llei orgànica d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE) va establir en deu anys el període d'obligatorietat escolar entre els sis i els setze anys.

Des de la meitat de la dècada dels noranta s'ha fet un pas més i l'objectiu ja no és la generalització de l'educació per a tothom, sinó la necessitat de millorar la qualitat d'aquesta l'educació, degut a que les diverses avaluacions de la reforma experimental dels ensenyaments mitjans que es van realitzar als anys vuitanta i la participació espanyola en alguns estudis internacionals a començaments dels noranta van evidenciar uns nivells insuficients de rendiment. En conseqüència, el 1995 es va aprovar la Llei orgànica de la participació, l'avaluació i el govern dels centres docents, amb el propòsit de desenvolupar i modificar algunes de les disposicions establertes a la LOGSE orientades a millorar la qualitat de l'ensenyament. L'any 2002 es va voler fer un pas més cap al mateix objectiu (d'una manera no gens consensuada amb la comunitat educativa), mitjançant la promulgació de la Llei orgànica de qualitat de l'educació (LOCE). Actualment ens regim per la LOE, Llei Orgànica 2/2006, del 3 de maig d'Educació que marca quins són els principis de l'educació en l'actualitat:

*“Al començament del segle XXI, la societat espanyola té la convicció que és necessari millorar la qualitat de l'educació, però també que aquest benefici ha d'arribar a tots els joves, sense exclusions. Com s'ha subratllat moltes vegades, avui dia es considera que la qualitat i l'equitat són dos principis indissociables. Algunes avaluacions internacionals recents han posat clarament de manifest que és possible combinar qualitat i equitat i que no s'han de considerar objectius contraposats. Cap país no pot desaprofitar la reserva de talent que posseeixen tots i cadascun dels seus ciutadans, sobretot en una societat que es caracteritza pel valor creixent que adquireixen la informació i el coneixement per al desenvolupament econòmic i social. I del reconeixement d'aquest desafiament deriva la necessitat de proposar-se la meta d'aconseguir l'èxit escolar de tots els joves.”* (Ministerio de Educación, 2006: 1294)<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN. 2006. LLEI ORGÀNICA 2/2006, de 3 de maig

Segons la LOE, aquests principis queden concretats en tres objectius fonamentals: “

*Són tres els principis fonamentals que presideixen aquesta Llei. El primer consisteix en l'exigència de proporcionar una educació de qualitat a tots els ciutadans dels dos sexes, en tots els nivells del sistema educatiu.... El segon principi consisteix en la necessitat que tots els components de la comunitat educativa col·laborin per aconseguir aquest objectiu tan ambiciós... El tercer principi que inspira aquesta Llei consisteix en un compromís decidit amb els objectius educatius plantejats per la Unió Europea per als propers anys. El procés de construcció europea està portant a una certa convergència dels sistemes d'educació i formació, que s'ha traduït en l'establiment d'uns objectius educatius comuns per a aquest inici del segle XXI.” (Ministerio de Educación , 2006: 1295)*

Segons Esteve (Esteve, 2003: 19)<sup>7</sup> la nostra referència en l'actualitat és Europa, i els nous reptes de l'Educació a Europa (segons va definir el novembre de 2002 Vivianne Reding, comissària europea d'Educació i Cultura) senyalen el desafiament de construir abans del 2010, amb el recolzament dels nostres sistemes educatius, l'economia del coneixement més competitiva i dinàmica del món.

I què és l'economia del coneixement i quina relació té amb la urgència de dur a terme nous canvis en els nostres sistemes educatius? Actualment la tecnologia s'ha fet imprescindible per a la societat, i els esforços es centren en millorar contínuament la tecnologia disponible. Això és la societat del coneixement, i, en aquesta societat la investigació s'organitza en un model en espiral que inclou investigació per aconseguir desenvolupament tecnològic que porta a noves investigacions que produeixen nou desenvolupament tecnològic. Els països que no aconsegueixen seguir el ritme d'aquesta renovació tecnològica han de treballar amb uns sistemes de producció no competitius. Això és l'economia del coneixement (aquest desenvolupament en espiral produeix tendències que provoquen, entre altres coses, moviments migratoris massius, amb els problemes consegüents en els sistemes educatius).

És per això que actualment les avaluacions del nostre Sistema Educatiu es fan tenint com a referència la Comunitat Europea, és el cas d'aquest informe de la Fundació Jaume Bofill:

*“En la sessió celebrada a Lisboa, el març del 2000 el Consell Europeu va adoptar com a objectiu estratègic per al 2010 convertir la Unió Europea en*

---

<sup>7</sup> Op. Cit.

*l'economia basada en el coneixement més competitiva i dinàmica del món, capaç de créixer econòmicament de manera sostenible amb més i millor ocupació i amb major cohesió social. L'assoliment d'aquest objectiu passa per transformacions radicals en diferents àmbits de les polítiques econòmiques i socials, però sobretot en els sistemes d'educació i formació dels estats membres.”* (Fundació Jaume Bofill, 2007: 18)<sup>8</sup>

Aquesta pretensió europea de que en la pròxima dècada l'economia basada en el coneixement sigui més competitiva i dinàmica, capaç d'aconseguir un creixement econòmic sostingut, acompanyat d'una millora quantitativa i qualitativa de l'ocupació i d'una cohesió social més gran, s'ha plasmat en la formulació d'uns objectius educatius comuns. A la vista de l'evolució accelerada de la ciència i la tecnologia i a l'impacte que aquesta evolució té en el desenvolupament social, és més necessari que mai que l'educació prepari adequadament per viure en la nova societat del coneixement i per a respondre als reptes que se'n deriven. Cal:

*“ajudar als nostres alumnes a comprendre's a si mateixos, a entendre i a trobar un lloc propi en el món que els envolta.”* (Esteve, 2003: 227)

O sigui que per aconseguir aquesta qualitat, cal que en lloc dels sistemes formals que tendeixen a privilegiar només l'accés al coneixement, en detriment de les altres formes d'aprenentatge, s'ha de concebre l'educació com un tot,

*... en el futur, aquesta visió haurà d'inspirar i orientar les reformes educatives tant en l'elaboració dels programes com en la definició de noves polítiques pedagògiques”* (Delors i etc., 1996: 85).

Aquesta idea d'educació la trobem a la LOE, que, a l'article 2, determina que els fins del Sistema Educatiu actual són el ple desenvolupament de la personalitat i de les capacitats dels alumnes, l'educació en el respecte dels drets i llibertats fonamentals, en la igualtat de drets i oportunitats entre homes i dones i en la igualtat de tracte i no-discriminació de les persones amb discapacitat, l'educació en l'exercici de la tolerància i de la llibertat dins els principis democràtics de convivència, així com, també, en la prevenció de conflictes i la seva resolució pacífica, l'educació en la responsabilitat individual i en el mèrit i esforç personal, la formació per a la pau, el respecte als drets humans, la vida en comú, la cohesió social, la cooperació i solidaritat entre els pobles, així com l'adquisició de valors que fomentin el

---

<sup>8</sup> FUNDACIÓ JAUME BOFILL. 2007. *Informe - Anuari l'estat de l'educació a Catalunya 2006-2007*.

respecte als éssers vius i el medi ambient, en particular al valor dels espais forestals i el desenvolupament sostenible, el desenvolupament de la capacitat dels alumnes per regular el seu propi aprenentatge, confiar en les seves aptituds i coneixements, així com per desenvolupar la creativitat, la iniciativa personal i l'esperit emprenedor, la formació en el respecte i reconeixement de la pluralitat lingüística i cultural d'Espanya i de la interculturalitat com un element enriquidor de la societat, l'adquisició d'hàbits intel·lectuals i tècniques de treball, de coneixements científics, tècnics, humanístics, històrics i artístics, així com el desenvolupament d'hàbits saludables, l'exercici físic i l'esport, la capacitat per a l'exercici d'activitats professionals, la capacitat per a la comunicació en les llengües oficials, i en almenys una llengua estrangera, la preparació per a l'exercici de la ciutadania i per a la participació activa en la vida econòmica, social i cultural, amb actitud crítica i responsable i amb capacitat d'adaptació a les situacions canviants de la societat del coneixement. (Ministerio de Educación, 2006: 1301)

Aquestes finalitats s'inspiren en

*“per tal de complir totes les seves missions, l'educació s'ha d'organitzar al voltant de quatre aprenentatges, que seran els pilars del coneixement al llarg de la vida de cada individu: aprendre a conèixer, és a dir adquirir les eines de la comprensió; aprendre a fer, per poder actuar sobre l'entorn; aprendre a viure junts, per participar i cooperar amb els altres en totes les activitats humanes; i finalment, aprendre a ser, progressió essencial que participa dels tres aprenentatges anteriors.”* (Delors i etc., 1996: 75)

Sarramona (2004a: 11) també ens parla de la qualitat de l'educació i relaciona un sistema educatiu de qualitat amb buscar una incidència social generalitzada, que afavoreixi la cohesió social, prenent la integració de tots els subjectes i no fomentant la creació de grups marginats, llimant les diferències entre els subjectes i els col·lectius. Per a ell una escola ha de ser una institució que prepari per a la vida en democràcia, per tant ha de ser en ella mateixa l'expressió d'aquesta democràcia social, facilitant la participació de tots els sectors de la comunitat educativa.

## **2.1.2. L'ESCOLA PRIMÀRIA A CATALUNYA**

Així doncs, a Catalunya l'etapa de l'educació primària té caràcter obligatori i gratuït. Comprèn 6 cursos acadèmics, que es cursen normalment entre els 6 i els 12 anys.



L'educació primària s'inicia, amb caràcter general, l'any natural que es compleixen els 6 anys, s'organitza en 3 cicles de 2 cursos cada un: cicle inicial, cicle mitjà i cicle superior. S'imparteix a les escoles de primària, que poden ser de titularitat pública o privada.

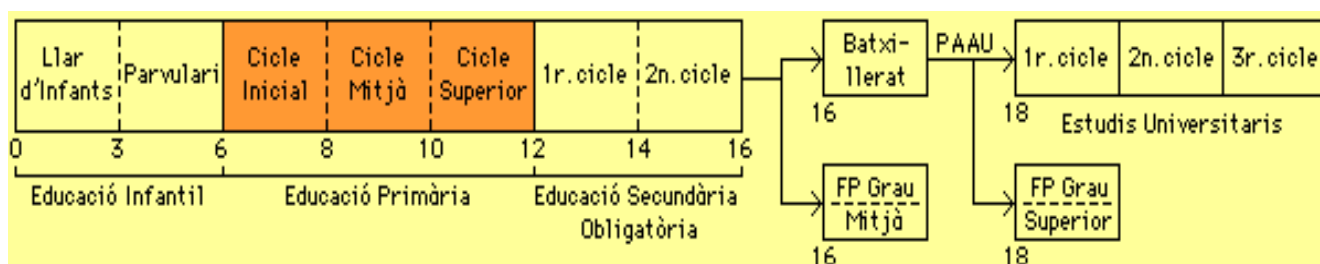
La LOE al títol 1, estableix l'ordenació dels ensenyaments i les seves etapes,

*“Els ensenyaments que tenen caràcter obligatori són l'educació primària i l'educació secundària obligatòria. En l'etapa primària es posa l'èmfasi en l'atenció a la diversitat de l'alumnat i en la prevenció de les dificultats d'aprenentatge, i s'ha d'actuar tan aviat com aquestes es detectin.”* (Ministerio de Educación, 2006: 1298).

A l'apartat 3.3 la llei diu:

*“L'educació primària i l'educació secundària obligatòria constitueixen l'educació bàsica”.* (Ministerio de Educación, 2006: 1301)

A l'organigrama següent veiem l'organització dels ensenyaments a Catalunya.



I, segons el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, la finalitat de l'Educació Primària és :

*“proporcionar a tots els nens i les nenes les competències que els permetin assegurar el seu desenvolupament personal i social; adquirir les habilitats i les competències culturals i socials relatives a l'expressió i comprensió oral, a la lectura i a l'escriptura, al càlcul, a la igualtat de drets i oportunitats entre homes i dones, a l'autonomia personal, la corresponsabilitat i la interdependència personal, a la resolució de problemes i als coneixements bàsics de la ciència, la cultura i la convivència, el rebuig de tot tipus de comportaments discriminatoris per raó de sexe; desenvolupar la competència d'expressar el que s'ha après, d'explicar amb raons coherents, fiables i ben justificades el seu punt de vista i la seva opinió, de saber escoltar el punt de vista dels altres amb respecte i d'arribar a acords quan sigui necessari; desenvolupar les habilitats socials, d'esforç, treball i estudi; expressar el sentit artístic, la creativitat i l'afectivitat; conèixer els elements bàsics de la llengua, la història, la geografia i les tradicions pròpies de*

*Catalunya que permetin el seu arrelament.*” (Departament d'Educació Generalitat de Catalunya, 2008)<sup>9</sup>

En quan a com s'han d'organitzar aquests ensenyaments la LOE marca a l'article 18 que s'organitza en àrees, que tenen un caràcter global i integrador. Les àrees d'aquesta etapa educativa són les següents: coneixement del medi natural, social i cultural, educació artística, educació física, llengua castellana i literatura i llengua catalana i literatura, llengua estrangera, matemàtiques. En un dels cursos del tercer cicle de l'etapa, en les àrees incloses a l'apartat anterior, s'hi ha d'afegir la d'educació per a la ciutadania i els drets humans.

En quan als principis pedagògics, a l'article 19, en aquesta etapa es posa especial èmfasi en l'atenció a la diversitat de l'alumnat, en l'atenció individualitzada, en la prevenció de les dificultats d'aprenentatge, i que sense perjudici del seu tractament específic en algunes de les àrees de l'etapa, la comprensió lectora, l'expressió oral i escrita, la comunicació audiovisual, les tecnologies de la informació i la comunicació i l'educació en valors s'han de treballar en totes les àrees.

Com hem vist és una educació obligatòria dirigida a tots els nens i nenes de Catalunya. Parteix del concepte d'educació integral que ens descriu Edgar Morin:

*“L'ésser humà és alhora físic, biològic, psíquic, cultural, social, històric. Aquesta unitat complexa de la naturalesa humana, en l'ensenyament es troba completament desintegrada per les disciplines, i ha esdevingut impossible aprendre què significa ésser humà. Cal restaurar aquesta unitat de manera que cadascú, allà on sigui, tingui coneixement i consciència de la seva identitat complexa i alhora de la seva identitat comuna amb tots els altres . La condició humana hauria de ser objecte essencial de tot ensenyament”* (Morin, 2000: 11)<sup>10</sup>

És el que trobem quan la llei parla d'àrees globalitzadores

També Agudelo ens descriu un model d'educació similar

*“La tarea de la Educación, en el concepto más justo e iluminado, consiste en que el individuo, desde su más tierna infancia y a lo largo de su niñez y primera*

---

<sup>9</sup> DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ, GENERALITAT DE CATALUNYA. 2007. *Decret 142/2007, de 26 de juny.*

<sup>10</sup> MORIN, EDGAR. 2000. *Els set coneixements necessaris per a l'educació del futur*

*juventud, descubra, contacte, explore, defina y encauce sus facultades humanas y evolutivas, a través del conocimiento de todos los sistemas de pensamiento y sus simbologías y significados” (Agudelo, 2002)<sup>11</sup>*

### **2.1.3. L'ESCOLA INTEGRADA DE PRIMÀRIA I MÚSICA**

Amb l'aplicació de la Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE, Llei 1/1990 de 3 de Octubre) per primera vegada una llei va abordar una regulació extensa dels ensenyaments de Música i Dansa al nostre país, connectant-los amb l'estructura general del sistema educatiu. A l'Article 3 d'aquesta llei estableixen dos tipus d'ensenyaments; els de règim general (educació infantil, primària, secundària, formació professional, i educació especial) i els de règim especial (dins els quals es troben els ensenyaments artístics i d'idiomes).

Al Títol II, capítol 1er., secció primera, s'aproximen els ensenyaments de la música i la dansa als ensenyaments de règim general en alguns aspectes, entre els quals es troba la distribució en nivells, cicles i graus d'ensenyament (Article 39) i també en l'establiment d'uns aspectes curriculars bàsics (Real Decret 756/1992, de 26 de juny). És per tot això que el desenvolupament de la LOGSE a Catalunya va representar un avenç important tant en la introducció de les àrees artístiques en els ensenyaments de règim general, com en la implementació, la regulació i la compatibilització dels ensenyaments de règim general amb els de règim especial. A l'Article 41 cita:

*“Les Administracions educatives facilitaran a l'alumnat la possibilitat de cursar simultàniament els ensenyaments de música o dansa i els de règim general. Amb aquest fi s'adoptaran les mesures oportunes de coordinació respecte a l'organització i ordenació acadèmica d'ambdós tipus d'estudis, els quals inclouran, entre d'altres, les convalidacions i la creació de centres integrats”.*

També la LOE regula els ensenyaments artístics d'una manera molt similar a la LOGSE. Al capítol IV, article 45, ens parla de la finalitat dels Ensenyaments artístics que és la de proporcionar a l'alumnat una formació artística de qualitat i garantir la qualificació dels futurs professionals de la música, la dansa, l'art dramàtic, les arts plàstiques i el disseny. Considera ensenyaments artístics els ensenyaments elementals de música i de dansa, els ensenyaments artístics professionals, que serien els ensenyaments professionals de música

---

<sup>11</sup> AGUDELO, GRACIELA. 2002. *La música: Un factor de evolución social y humana (II)*

i dansa, així com els graus mitjà i superior d'arts plàstiques i disseny i els ensenyaments artístics superiors, que són els estudis superiors de música i de dansa, els ensenyaments d'art dramàtic, els ensenyaments de conservació i restauració de béns culturals, els estudis superiors de disseny i els estudis superiors d'arts plàstiques.

La LOE també crea el Consell Superior d'Ensenyaments Artístics, com a òrgan consultiu de l'estat i de participació en relació amb aquests ensenyaments, regulat pel govern.

I finalment a l'article 47 ens parla de la correspondència amb els altres ensenyaments, marcant que les administracions educatives han de facilitar la possibilitat de cursar simultàniament els ensenyaments artístics professionals i l'educació secundària.

*“Per tal de fer efectiu el que preveu l'apartat anterior, es poden adoptar les oportunes mesures d'organització i d'ordenació acadèmica que han d'incloure, entre altres, les convalidacions i la creació de centres integrats.”* (Ministerio de Educación, 2006: 1310).

Desapareix doncs la integració de la primària amb els ensenyaments elementals de música i dansa que marcava la LOGSE. Així doncs, la possibilitat de que existeixin centres integrats, segons la LOE, té una visió marcadament professionalitzadora, no formadora, ja que només es fa esment de la integració dels estudis artístics professionals amb la secundària, però no amb la primària.

Quines avantatges tenen els centres integrats? Doncs que propicien que els alumnes no tinguin franges horàries i espais diversos per a cursar els seus estudis, evitant d'aquesta manera els inconvenients que porta la simultaneïtat de la Primària i la Secundària amb l'estudi d'una matèria artística. Tenen una càrrega lectiva superior a la resta d'alumnes però amb la gran avantatge de cursar-ho tot al mateix Centre, i compartint espais, professorat i integrant part del currículum.

Aquests centres poden ser:

- Centre d'Educació Primària Artístic (CEPA)
- Centre d'Educació Secundària Artística (IESA)
- Centre d'Educació Primària Secundària Artística (CEPSA)

I la integració ve donada per:

- La fusió que trobem a nivell Curricular dels objectius generals que ha de tenir tot centre generalista amb els concrets dels Estudis d'artístics als que fem referència, en cada nivell educatiu.
- El claustre està format pels professors de Primària i Secundària que hi hagi al centre i tots els professors especialistes dels Ensenyaments artístics.
- Els alumnes comparteixen espais i horaris per als dos tipus d'estudis.
- La possibilitat de reunir-se tots els professors que intervenen en el mateix cicle formatiu, posant en comú tots els aspectes de caire pedagògic que ajuden a unificar criteris i metodologies de treball, parlant i fent un seguiment exhaustiu dels alumnes, tant des dels ensenyaments generalistes, com des dels artístics.

Segons la LOE, un centre de Secundària d'aquestes característiques està especialment adreçat a aquells alumnes que mostren un interès especial per a l'aprenentatge d'alguna matèria artística i que pertanyen a famílies que poden assumir-ne l'exigència que això comporta, com per exemple:

- Adquirir el material necessari per a la matèria artística (instrument, equipaments de dansa...)
- Allargament de l'horari lectiu
- Desplaçaments fora de la zona d'influència.
- Pagar els preus públics que costa un centre d'aquestes característiques (taxes públiques corresponents als estudis artístics, no obligatoris)
- Propiciar els estudis artístics facilitant a l'alumne el que necessiti (assistència a actuacions artístiques, temps i espais adequats per a estudiar...)

En quan a la Primària, les famílies que porten el seu fill a un centre integrat, respondrien més al perfil de persones interessades en una educació més global, en la que les arts hi tinguin un pes específic.

La doble escolaritat fa necessària una prova d'accés per accedir a un centre integrat, ja que als nens amb dificultats en una de les dues branques (estudis de règim general o artístics) se'ls hi fa molt difícil poder compaginar-ho tot i la densitat de currículum d'aquests centres fa difícil el reforç individualitzat. Cal tenir en compte que els alumnes d'un Centre Integrat que

cursen una doble escolaritat han de dedicar més temps als seus estudis, tant sigui en horari lectiu com estudiant a casa (en el cas de la Música).

Així doncs els Centres Integrats responen al següent esquema en quant a la edat dels nens i la seva evolució pedagògica:

Edat dels nen/es	Ensenyaments de règim general	Ensenyaments Artístics
6 a 8 anys	Cicle Inicial de Primària	Iniciació als estudis artístics
8 a 10 anys	Cicle Mitjà de Primària	1er. i 2n. de Nivell Elemental
10 a 12 anys	Cicle Superior de Primària	3er. i 4rt. de Nivell Elemental
12 a 14 anys	Ensenyament Secundari obligatori. (ESO)	1er., 2n., 3r. i 4rt. de Grau o Nivell Mitjà
14 a 16 anys		
16 a 18 anys	Batxillerat	5è i 6è de Grau Mitjà
18 o més anys		Grau Superior

També ha estat dins d'aquest marc legal que el Departament d'Educació va decidir crear la Subdirecció General d'Ensenyaments Artístics (SGEA) a l'octubre de 2005, dividida en tres unitats (d'ensenyaments de música, d'ensenyaments d'arts plàstiques i disseny i d'ensenyaments de dansa i art dramàtic), responen a la voluntat de donar un paper rellevant als ensenyaments artístics. Segons la seva pàgina web, l'objectiu de la SGEA és el de definir les directrius dels ensenyaments artístics, així com fer-ne la planificació, el seguiment i les modificacions necessàries, d'acord amb la normativa vigent en la matèria i les directrius dels òrgans superiors del Departament d'Educació, per tal de garantir la seva correcta implantació als centres educatius de Catalunya. Les línies de treball de la SGEA són (també segons explica la pàgina web):

- afavorir una educació integral de l'alumnat que cursa l'etapa obligatòria;
- incorporar en l'educació dels infants i adolescents la sensibilització i la pràctica artístiques, necessàries per desenvolupar les capacitats pròpies, amb la única finalitat del creixement personal;
- facilitar la formació especialitzada per a aquelles persones que s'hi volen dedicar professionalment

### **2.1.4. *CEPSA ORIOL MARTORELL DE BARCELONA***

Dins del marc legal de la LOGSE va néixer el Centre d'Estudis Primaris Secundaris Artístics Oriol Martorell de Barcelona. El CEPSA Oriol Martorell és un centre públic d'ensenyaments integrats situat al districte de Nou Barris, de Barcelona. És l'únic centre a Catalunya que integra els ensenyaments de primària i secundària amb la dansa i la música (a Catalunya hi ha un altre centre integrat, l'Escolania de Montserrat que integra música amb primària i secundària obligatòria). Es va crear l'any 1997, a l'empara de la Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu, que, com hem explicat al capítol anterior establia que les administracions educatives havien de facilitar a l'alumnat la possibilitat de cursar simultàniament els ensenyaments de música o dansa i els de règim general. L'esperit innovador de la tasca educativa i pedagògica del centre fa que sigui una experiència pionera molt interessant.

Com a centre pluriterritorial, està obert a tots els nens i nenes de Catalunya i, a ser-hi admès és imprescindible realitzar una prova d'aptitud per als ensenyaments artístics, quan es tracta dels cursos de cicle inicial, i de coneixements artístics per als cursos més avançats.

L'objectiu principal d'aquest centre és facilitar a l'alumnat la possibilitat de cursar simultàniament els ensenyaments de música o dansa i els de règim general.

Els nivells educatius que imparteix són: primària amb la integració de la música i la dansa i Secundària obligatòria amb la integració de la música. Al cicle inicial tots els alumnes tenen el mateix currículum d'introducció a les matèries artístiques, a partir de cicle mitjà hi ha alumnes que cursen l'especialitat de música i alumnes que cursen l'especialitat de dansa.

La característica principal de l'escola és la integració dels espais, els horaris i el currículum amb la finalitat de facilitar la compatibilitat dels estudis de règim general amb els artístics.

Aquesta integració comporta l'avantatge que els alumnes cursen els dos estudis en un sol centre; els horaris són més adequats a les necessitats de l'alumnat perquè acaben les classes lectives com a màxim a les sis de la tarda havent fet totes les matèries dels ensenyaments generals i els artístics, donant la possibilitat als estudiants de música de tenir més temps per estudiar instrument fora de l'horari escolar.

És un centre amb una organització molt complexa, ja que en el seu claustre hi trobem mestres de primària, professors de secundària, professors de música i professors de dansa, per tant l'equip directiu i el consell escolar tenen una composició d'acord amb els estudis que s'imparteixen havent-hi representants de tots els ensenyaments que s'imparteixen al centre: a més de la directora i la secretària acadèmica, hi ha representació de primària i secundària, amb la figura de les respectives caps d'estudis, i de música i dansa, amb la figura dels coordinadors de cada especialitat (en l'actualitat hi ha 2 persones portant la coordinació de la música). El claustre és únic i està format pels docents de primària, secundària, música i dansa.

En quan a l'organització general de centre, els horaris estan planificats per donar cabuda a tots els ensenyaments, integrant totes les matèries curriculars, tant dels ensenyaments generals com dels ensenyaments artístics, mitjançant un sistema de franges horàries per cursos i matèries. A les aules de cicle mitjà estan barrejats els alumnes que cursen dansa amb els que fan música, compartint la classe de primària, però a cicle superior hi ha una classe de música i una de dansa per a simplificar l'organització escolar dels alumnes. Els espais del centre estan pensats tenint en compte les aules específiques de les especialitats artístiques, amb la infraestructura adequada.

En quan a l'organització pedagògica, el currículum integrat implica que es cursen totes les matèries dels ensenyaments de règim general, excepte l'educació musical que queda assumida pels ensenyaments artístics, i l'educació física, que es reconverteix en treball físic i educació postural. Els objectius i els continguts de l'àrea d'educació física s'adapten a les necessitats dels estudiants de música i de dansa, amb unes especificitats molt concretes, com el treball de la respiració, la col·locació, els estiraments, la flexibilitat, etc. A nivell global, es potencia la coherència entre tots els ensenyaments. Per a poder cursar el currículum dels ensenyaments artístics, s'utilitzen aquestes hores de l'àrea artística i de l'àrea d'educació física i s'ocupen totes les hores de lliure disposició del centre, la franja horària del migdia i de 5 a 6 de la tarda. De les matèries obligatòries s'imparteix la càrrega lectiva mínima que marquen els decrets 142 i 143/2007 que regulen la Primària i la Secundària obligatòria respectivament.



En quan al Projecte Educatiu del Centre, les prioritats són la presència de l'art com a principal vehicle d'expressió i comunicació i la potenciació del desenvolupament individual i col·lectiu dels alumnes en el camp de la sensibilitat artística.

Pel que fa als continguts, al cicle inicial, les àrees artístiques s'imparteixen en un sol bloc que inclou:

- moviment creatiu
- llenguatge musical i cant coral
- rítmica Jacques Dalcroze
- tallers d'instruments i de dansa
- treball físic i educació postural

Al cicle mitjà i al superior l'alumnat fa la seva tria d'itinerari i les àrees artístiques es separen en dansa i música:

La dansa comprèn:

- dansa clàssica
- dansa creativa
- dansa tradicional – catalana
- rítmica Jacques Dalcroze
- llenguatge musical
- castanyoles
- treball físic i educació postural
- dansa espanyola (només al cicle superior)

La música comprèn:

- llenguatge musical
- cant coral
- instrument
- música de cambra
- grups instrumentals
- treball físic i educació postural

A tercer curs de primària els alumnes de música reben classes de rítmica Dalcroze i grup instrumental Orff dos trimestres abans d'incorporar-se als grups instrumentals que els hi pertoca.

L'organització pedagògica es fa a partir de reunions específiques: Aquestes reunions són imprescindibles per a coordinar el treball d'equip del professorat i fer un seguiment exhaustiu dels alumnes i conèixer-los millor per part de tots els docents que intervenen en el seu procés d'ensenyament aprenentatge. Algunes de les reunions establertes són: d'especialitats (equip de música o dansa), d'equip de cicle (primària i artístics), d'equip

docent (secundària i música), de departament (tant sigui de les especialitats artístiques com generalistes), de caps de departament, de tallers a segon curs de primària (per ajudar a la tria d'especialitat –música o dansa- i d'instrument en el cas dels alumnes que volen fer música), i de comissions (que inclouen professors de totes les branques de l'escola) per a tasques específiques que hi hagi en cada moment.

Com s'ha dit, els alumnes cursen els ensenyaments generals i els artístics en el mateix centre. Encara que els ensenyaments de música i dansa en aquest centre no són reglats, segueixen els currículums de la modalitat reglada en quant a l'estructura i als objectius, de manera que en acabar l'escolaritat poden realitzar les proves d'accés corresponents als estudis reglats. Els alumnes, pel fet de cursar dues escolaritats, tenen una càrrega lectiva superior a la resta d'alumnes de primària i secundària. Per això, la implicació de les famílies que porten els seus fills a aquest centre és molt important, ja que han d'estar disposades a assumir les condicions que representa l'aprenentatge de la música o de la dansa, com ara canvi d'escola, desplaçaments més llargs si no viuen al barri, més càrrega horària lectiva que amb l'aprenentatge dels ensenyaments obligatoris. Els alumnes de l'especialitat de dansa poden passar a cursar la secundària obligatòria integrada al Conservatori Professional de Dansa de l'Institut del Teatre (després de passar la prova corresponent).

En aquest centre és molt important la tutoria, que es reforça per aprofundir el seguiment del procés d'aprenentatge i el coneixement dels alumnes. Cada alumne té dos tutors/es: el docent generalista i l'especialista, que en el cas de música recau en el professorat d'instrument i en el cas de dansa en el de dansa clàssica. Ambdós tutors/es segueixen l'alumne tant des de l'àmbit social (de relació i comportament), com el personal (seguiment de la seva situació) i el d'aprenentatge (la seva evolució). Els tutors/es centralitzen les informacions i orienten els alumnes i a les famílies.

Segons l'informe del Consell Escolar de Catalunya del 2007 (2007; 17)<sup>12</sup>, l'experiència del centre integrat es considera molt positiva per al Departament d'Educació per diverses raons:

- Pel fet de la integració d'ambdós ensenyaments (ordinari i artístic) en el mateix centre. Això afavoreix la compatibilitat expressada per les lleis orgàniques LOGSE i

---

<sup>12</sup> CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA. 2007. *Els ensenyaments artístics*. <http://www6.gencat.net/cec/01-2007.html>

LOE. L'alumnat d'aquest centre té una càrrega lectiva superior a la resta, però amb l'avantatge de poder cursar els estudis de música o dansa al mateix centre i dins l'horari de 9 a 18 hores.

- Pel desenvolupament notable de les aptituds i competències musicals i de dansa de l'alumnat del centre.
- Pel desenvolupament integral de l'alumnat, com a persones i com a artistes, a través del reforç de la disciplina, els valors i les actituds propis dels ensenyaments artístics, que es fan extensius a la resta de matèries.
- Pel desenvolupament individual i col·lectiu dels alumnes en el camp de la sensibilitat artística. Es treballa per tenir l'art com a principal vehicle d'expressió i comunicació.

Segons el mateix informe, la Inspecció educativa estava, en aquell moment, elaborant els instruments per portar a terme l'avaluació externa del centre, que s'havia de fer efectiva al llarg del curs 2006-2007. (Consell Escolar de Catalunya, 2007: 17). Sembla ser que no es va acabar de dur a terme.

## 2.2. LES COMPETÈNCIES

Com hem vist, segons el Departament d'Educació la finalitat de l'Educació Primària és *"proporcionar a tots els nens i les nenes les competències..."* (Departament d'Educació Generalitat de Catalunya, 2008) i aquí enumera tot un llistat de competències que són la finalitat de l'educació en aquesta etapa. L'assoliment de competències està molt relacionat amb les finalitats del nostre model educatiu, ja que tenen a veure amb l'ensenyament global adreçat a tots els alumnes i amb la qualitat de l'ensenyament. Però que són les competències? A què ens referim quan parlem de competències en el àmbit educatiu?

### **2.2.1. DIFERENTS DEFINICIONS DEL TERME COMPETÈNCIES EN L'ÀMBIT PROFESSIONAL**

Des del llenguatge quotidià si parlem d'un metge, un professor, i diem que és competent ens referim a que en sap, que fa les coses bé, o també parlem de les competències d'una administració, un càrrec,... referint-nos a les seves funcions, a les atribucions que té. A partir

dels anys setanta (Garagorri, 2007: 47)<sup>13</sup> aquest concepte es va estendre al món empresarial i al de la formació professional, a on el terme “competència” es relaciona a la qualificació professional i a la certificació per la qual una persona pot exercir el seu ofici dins el mercat laboral. La definició seria: persona competent és aquella que “en el seu àmbit d’especialització pot resoldre els problemes que se li plantegen amb eficàcia, rapidesa i economia” (Sarramona, 2004b: 5)<sup>14</sup>.

Zabala i Arnau (2007: 36)<sup>15</sup> recullen, al seu llibre, diferents definicions de competència dins l'àmbit professional. Analitzem aquestes definicions:

Quadre 1

Autor	Definició	Anàlisi
<b>McClelland (1973)</b>	Allò que realment causa un rendiment superior en el treball	<i>Relaciona la competència amb la qualitat dels resultats</i>
<b>Lloyd Mc Leary (2005)</b>	La presència de característiques o l'absència de incapacitats que fan a una persona adequada o qualificada per a realitzar una feina específica o per a assumir un rol definit	<i>Relaciona la competència amb la manifestació d'unes condicions específiques</i>
<b>OIT (Organització Internacional del Treball) (2004)</b>	Capacitat efectiva per a dur a terme exitosament una activitat laboral plenament identificada	<i>Té un sentit molt semblant a l'anterior definició</i>
<b>Ministeri de Treball Assumptes socials – Real Decret 797 /1995</b>	Capacitat d'aplicar coneixements, destreses i actituds per a dur a terme l'ocupació de la que es tracti, incloent-hi la capacitat de resposta a problemes imprevistos, l'autonomia, la flexibilitat, la col·laboració amb l'entorn professional i amb l'organització del treball	<i>És una definició molt més concreta, que centra específicament el que posa en joc: coneixements, destreses i actituds, afegint capacitats que les altres definicions no esmentaven</i>
<b>INEM (1995)</b>	...El concepte competència engloba no només les capacitats requerides per a l'exercici d'una activitat professional, sinó també un conjunt de comportaments,	<i>Al igual que la definició anterior, també afegeix comportaments necessaris per a ser competent.</i>

<sup>13</sup> GARAGORRI, XABIER. 2007. *Curriculo basado en competencias: Aproximación al estado de la cuestion.*

<sup>14</sup> SARRAMONA, JAUME. 2004b. *Las competencias básicas en la educación obligatoria*

<sup>15</sup> ZABALA, ANTONI and ARNAU, LAIA. 2007. *11 ideas clave. cómo aprender y enseñar competencias*

	facultat d'anàlisi, presa de decisions, transmissió d'informacions,... .	
<b><i>Tremblay (1994)</i></b>	Un sistema de coneixements, conceptuals i de procediments, organitzats en esquemes operacionals que permeten, dins d'un grup de situacions, la identificació de feines – problemes i la seva resolució per a una actuació eficaç.	<i>Introdueix el terme esquemes operacionals (que no són més que actuacions apreses)</i>
<b><i>Le Boterf (2000)</i></b>	És la seqüència d'accions que combina diversos coneixements, un esquema operatiu transferible a una família de situacions (...) La competència és una construcció, és el resultat d'una combinació pertinent de diversos recursos (coneixements, xarxes d'informació, xarxes de relació, saber fer).	<i>Amplia el concepte de Tremblay en quan els recursos són mobilitzats... També parla de família de situacions (conjunt de situacions similars), malgrat cada situació és única i irreplicable.</i>

Zabala i Arnau extreuen de la revisió de les anteriors definicions, que dins l'àmbit laboral:

- Les competències tenen com a finalitat la realització de feines eficaces o excel·lents
- Les feines relacionades amb les especificacions d'una ocupació o tasca laboral clarament definides (o sigui al context concret d'aplicació)
- Les competències impliquen posar a la pràctica un conjunt de coneixements, habilitats i actituds.

### ***2.2.2. DIFERENTS DEFINICIONS DEL TERME COMPETÈNCIA DINS L'ÀMBIT EDUCATIU***

Des de l'àmbit empresarial i de la formació professional, el terme competència, s'ha anat desplaçant, posteriorment a l'àmbit de l'educació en general. Això es degut a dues coses, per un costat aquesta influència de la seva utilització en el món laboral, i per l'altre a les avaluacions realitzades per la IEA (Internacional Association for Educational Achievement) d'Estats Units i de les avaluacions PISA de la OCDE (Garagorri, 2007: 47) que ens parlen de competències educatives. Ho veiem clarament a les conclusions del document elaborat per Eurydice (2002) citat pel mateix Garragorri on es diu que a tots els països de la Unió

Europea hi ha “referències implícites o explícites al desenvolupament de competències”. Al nostre país, la darrera llei d'educació (la LOE), ho fa explícitament, i segons Perrenoud (1999: 10)<sup>16</sup> a molts països es tendeix a orientar el currículum cap a la creació de competències des de l'escola primària.

Aquesta transferència es produeix al mateix temps que es comença a parlar de qualitat de l'educació.

Igual que en l'àmbit professional, Zabala i Arnau (2007: 38) recullen en un quadre diferents definicions del terme competència que podem trobar dins l'àmbit educatiu

*Quadre 2*

<i>Autor</i>	<i>Definició</i>	<i>Anàlisi</i>
<b>Consell Europeu (2001)</b>	La suma de coneixements, destreses i característiques individuals que permeten a una persona realitzar accions	<i>És una definició molt poc concreta: què vol dir característiques individuals? I realitzar accions?</i>
<b>Unitat Espanyola Eurydice – CIDE (2002)</b>	Capacitats, coneixements y actituds que permeten una participació eficaç en la vida política, econòmica, social i cultural de la societat	<i>La finalitat de la competència és la participació en la societat</i>
<b>OCDE (projecte DeSeCo= Definició i Selecció de Competències) (2002)</b>	Habilitat per a aconseguir amb èxit les exigències complexes, mitjançant la mobilització dels prerequisits psicosocials. De manera que s'emfatitzen els resultats que l'individu aconsegueix a través de l'acció, selecció o forma de comportar-se segons les exigències. Cada competència és la combinació d'habilitats pràctiques, coneixements (inclosos coneixements tàcits), motivació, valors ètics, actituds, emocions i altres components socials i de comportament que poden mobilitzar-se conjuntament per a que l'acció realitzada en una situació determinada pugui ser eficaç.	<i>Són dues definicions, la segona concreta la primera en la manera d'aconseguir-ho</i>
<b>Document marc del Govern Basc</b>	La capacitat per a enfrontar-se amb garanties d'èxit a feines simples o	<i>La primera definició, molt clara ens parla ja de context, i la segona</i>

<sup>16</sup> PERRENOUD, PHILIPPE. 1999. *Dix nouvelles compétences pour enseigner*.

<b>(AA. VV. 2005)</b>	complexes en un context determinat Una competència esta formada per una operació (una acció mental) sobre un objecte (que és el que habitualment anomenem coneixement) per a aconseguir una finalitat determinada.	<i>(igual que a la definició anterior) concreta la manera com s'aconsegueix, però aporta que relaciona els tres components: operació (de caràcter procedimental), objecte (conceptual) i finalitat (intenció).</i>
<b>Conselleria d'Educació de la Generalitat de Catalunya (2004)</b> "Síntesi de resultats de les proves d'avaluació de les competències bàsiques del curs 2003 – 2004"	La capacitat de l'alumnat per a posar en pràctica d'una forma integrada coneixements, habilitats i actituds de caràcter transversal, és a dir que integren sabers i aprenentatges de diferents àrees, que sovint s'aprenen no només a l'escola i que serveixen per a resoldre problemes diversos de la vida real	<i>Aporta sobre la definició anterior que no només parla de la integració dels tres components, sinó que a més els considera transversals, que no només s'aprenen a l'escola i que són funcionals a la vida real.</i>
<b>Monereo (2005)</b>	Estratègia i competència impliquen repertoris d'accions apreses, autoregulades, contextualitzades i de domini variable..., mentre que l'estratègia és una acció específica per a resoldre un tipus contextualitzat de problemes, la competència seria el domini d'un ampli repertori d'estratègies en un determinat àmbit o escenari de la activitat humana. Per tant, competent és una persona que sap "llegir" amb gran exactitud quin tipus de problema és el que se li planteja i quines són les estratègies que haurà d'activar per a resoldre'l	<i>Distingeix la competència de l'estratègia, considerant la competència superior ja que integra estratègies. És diferent a les altres definicions, ja que no parla de components actitudinals, conceptuals i procedimentals, encara que l'estratègia si que inclou aquests components.</i>
<b>Perrenoud (2001)</b>	És l'aptitud d'afrontar eficaçment una família de situacions anàlogues, mobilitzant a consciència i de manera ràpida, pertinent i creativa, múltiples recursos cognitius: sabers, capacitats, microcompetències, informacions, valors, actituds, esquemes de percepció,	<i>Identifica molts més components en les competències a més del coneixement, les capacitats i les actituds.</i>

	d'avaluació i de raonament.	
--	-----------------------------	--

Altres autors han donat, també, la seva definició de competència, les hem recollit en el següent quadre:

Quadre 3

Autor	Definició	Anàlisi
<b>Perrenoud (1999)</b> (1999: 11)	<p>Capacitat de mobilitzar diversos recursos cognitius per afrontar alguns tipus de situacions.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les competències no són en si mateixes coneixements, habilitats o actituds, encara que mobilitzen, integren, orquestrin aquests recursos</li> <li>• Aquesta mobilització resulta pertinent en situació, i cada situació és única, encara que es pot tractar per analogia a altres, ja conegudes.</li> <li>• L'exercici de la competència passa per operacions mentals complexes, sostingudes per esquemes de pensament, els quals permeten, determinar (de manera més o menys conscient i ràpida) i realitzar (més o menys eficaçment) una acció relativament adaptada a la situació</li> </ul>	<i>Aquesta definició és anterior a la que exposen Zabala i Arnau. És una definició de 1999, en la que ja parla de mobilització de diferents recursos, adequats a cada situació, a partir d'operacions mentals complexes.</i>
<b>Xarxa de Competències bàsiques de Catalunya</b> (Xarxa de Competències Bàsiques de Catalunya)	La capacitat de posar en pràctica de manera integrada aquells coneixements adquirits, aptituds i trets de la personalitat que permeten resoldre situacions diverses.	<p><i>En aquesta definició es parla de coneixements i fets, i també d'actituds, però comparant-la amb les altres hi trobo a faltar els processos, les accions, les estratègies...</i></p> <p><i>També ens falta la concreció de que les situacions a resoldre són similars, però no iguals (famílies d'accions)</i></p>
<b>Consell Superior</b>	La competència inclou tant els sabers	<i>Aquesta va ser la definició sobre la</i>



<b><i>d'Avaluació del Sistema Educatiu</i></b> (Departament d'Ensenyament. 2000: 13)	(coneixements teòrics) com les habilitats (coneixements pràctics o aplicatius) i les actituds (compromisos personals). El concepte de competència, entès com a característica general de l'acció humana, comprèn l'acció comunicativa, l'acció tècnica i l'anàlisi del context per tal de poder establir una relació interactiva i simbòlica. Aquesta relació exigeix un procés d'abstracció que permet prendre decisions al marge dels continguts i del context	<i>qual es van començar a analitzar quines, de totes les competències, són les que s'han de considerar bàsiques de l'ensenyament obligatori.</i>
<b><i>Eurydice (2002)</i></b>	Capacitat d'actuar eficaçment en situacions diverses, complexes i imprevisibles; es recolza en coneixements, però també en valors, habilitats, experiència...	<i>Trobo a faltar concretar mes les actituds, ja que no tot són els valors. Tampoc concreta com s'ha d'actuar...</i>
<b><i>Zabala (2008)</i></b>	Capacitat que es manifesta en aplicar un coneixement de forma autònoma i en diferents contextos	<i>Definició donada en el marc d'una conferència</i>
<b><i>Zabala i Arnau (2007)</i></b> ( 2007: 45)	La competència ha d'identificar allò que necessita qualsevol persona per a donar resposta als problemes als que s'enfrontarà al llarg de la seva vida. Per tant, competència consistirà en la intervenció eficaç en els diferents àmbits de la vida mitjançant accions en que es mobilitzen, al mateix temps i de manera interrelacionada, components actitudinals, procedimentals i conceptuals	<i>Els autors arriben a aquesta definició, partint de l'anàlisi de les diferents definicions que trobem al quadre anterior, i la situen en l'àmbit educatiu, concretament en una escola que pretén formar per a la vida.</i>

Zabala i Arnau expliquen la seva definició, a partir del següent resum, extret del quadre 2:

*Quadre 4*

<b>QUÈ</b>	És la capacitat o habilitat	<i>La existència de les estructures cognoscitives de la persona, de les condicions i recursos per a actuar. La capacitat, la habilitat, el domini, la aptitud.</i>
------------	-----------------------------	--

<b>PER A QUÈ</b>	D'efectuar feines o afrontar situacions diverses	<i>Assumir un rol determinat;</i> <i>una ocupació, respecte als nivells requerits;</i> <i>una feina específica;</i> <i>realitzar accions;</i> <i>participar en la vida política, social i cultural de la societat;</i> <i>acomplir amb les exigències complexes;</i> <i>resoldre problemes de la vida real;</i> <i>afrontar algun tipus de situació.</i>
<b>DE QUINA MANERA</b>	De forma eficaç	<i>Capacitat efectiva;</i> <i>tenint èxit;</i> <i>exercici eficaç;</i> <i>aconseguir resultats i exercir-los excel·lentment;</i> <i>participació eficaç;</i> <i>mobilitzant a consciència i de manera ràpida, pertinent i creativa.</i>
<b>A ON</b>	En un context determinat	<i>Una activitat plenament identificada;</i> <i>en un context determinat;</i> <i>en una situació determinada;</i> <i>en un àmbit o escenari de la activitat humana</i>
<b>PER MITJÀ DE QUÈ</b>	I per tot això és necessari mobilitzar actituds, habilitats i coneixements	<i>Diversos recursos cognitius;</i> <i>prerequisits psicosocials;</i> <i>coneixements, destreses i actituds;</i> <i>coneixements, destreses i característiques individuals;</i> <i>coneixements, qualitats, capacitats i aptituds;</i> <i>els recursos que mobilitza, coneixements teòrics i metodològics, actituds, habilitats i competències més específiques, esquemes motors, esquemes de percepció, avaluació,</i> <i>anticipació i decisió; comportaments, facultat d'anàlisi,</i> <i>presa de decisions, transmissió d'informacions;</i> <i>habilitats pràctiques, coneixements, motivació, valors ètics, actituds, emocions i altres components socials;</i> <i>ampli repertori d'estratègies;</i> <i>operacions mentals complexes,</i> <i>esquemes de pensament; sabers, capacitats,</i> <i>microcompetències, informacions, valors, actituds,</i>

Així doncs és un terme molt globalitzador, i el plantejament d'un currículum per competències és una alternativa al currículum tradicional i acadèmic, ja que es passa de la lògica del “saber” al “saber fer”, formant un conjunt racional que té referents de qualitat compartits. El més important no és que l'alumne sàpiga sumar, restar, multiplicar i dividir, sinó que aquests coneixements els sàpiga aplicar en una situació problemàtica real. Les actuacions competents parteixen de la síntesi dels coneixements teòrics (comprensió) i del coneixement pràctic, ja que el primer permet generalitzacions que faciliten que es resolguin situacions que no són idèntiques entre elles, mitjançant una funció de transferència capaç d'advertir les similituds i les diferències, i el segon es consolida amb la pràctica directa acompanyada per la imitació de models exemplificadors realitzats per persones habilitoses. I no només això, per a ser competent cal, també, un compromís personal amb el que s'està fent, ja que el concepte de competència va més enllà del “saber” i el “saber fer”, ja que inclou també “saber ser” i “saber estar”, podem saber sumar i restar, saber-ho aplicar, però també hem de voler-ho aplicar en una situació concreta.

Les competències són:

- Accions eficaces per afrontar situacions i problemes de diferent tipus, que obliguen a utilitzar els recursos de que es disposen
- Per a poder donar resposta als problemes que plantegen aquestes situacions es necessari estar disposats a resoldre'ls amb una intenció definida, és a dir, amb unes actituds determinades.
- Una vegada mostrats la disposició i el sentit per a la resolució dels problemes plantejats, i unes actituds determinades, cal dominar els procediments, habilitats i destreses que impliquen l'acció que s'ha de dur a terme.
- Per a que aquestes habilitats arribin a la seva finalitat, s'han de realitzar sobre uns objectes de coneixement, és a dir, uns fets, uns conceptes i uns sistemes conceptuals
- Tot això s'ha de dur a terme d'una forma interrelacionada: l'acció implica una integració d'actituds, procediments i coneixements.

El concepte de competències s'ha escampat dins el món de l'ensenyament molt ràpidament, però fins a quin punt un ensenyament basat en competències representa una millora dels

models anteriors? Cèsar Coll (2007: 34)<sup>17</sup> es pregunta al seu article si el terme competència no constitueix un terme més dins la cadena de propostes i plantejaments educatius que s'estenen amb relativa rapidesa dins el món educatiu, si és una moda, un dels conceptes que neixen com a solució a tots els problemes educatius. Considera que hi ha ingredients en el fenomen, que poden portar a pensar realment en una "moda educativa", però que té elements interessants que constitueixen un avançament en la manera de plantejar, afrontar i buscar solucions a alguns dels problemes i de les dificultats més importants que té l'educació actual. Fa notar que totes les definicions de competència ens remeten a tres punts fonamentals.

- El primer és la importància de la funcionalitat de l'aprenentatge, Coll remarca en aquest sentit que aquesta idea ja era molt important en les teories constructivistes (per exemple les d'Ausubel) que van inspirar les reformes educatives de molts països, (recordem el ideari en que es basava la LOGSE). En aquest sentit les competències no aporten res de nou.
- El segon és la necessària integració dels diferents tipus de coneixements, assumint la diferent naturalesa psicològica dels coneixements humans, Coll diu que tot i no ser una idea nova, si que ho és el fet de que al parlar de competència posem l'accent en la mobilització articulada i interrelacionada de diferents tipus de coneixements, amb tot el això que implica.
- El tercer aspecte destacat de les competències és la importància del context. Aquest aspecte també aporta un enfocament valuós, diferent, segons Coll, a les teories anteriors.

La introducció del concepte de competències en l'ensenyament obligatori està pensada per a ser una aportació important en l'aprofundiment del procés de canvi en els sistemes educatius que va començar a finals del segle XIX, va tenir la seva efervescència en el primer terç del segle XX, per a desenvolupar-se, amb dificultats els altres dos terçs del segle passat. És per això, que la utilització del concepte de competència de forma generalitzada, segons Zabala i Arnau (2007: 11), pot ser un mitjà notablement eficaç per a desplegar uns principis pedagògics que encara avui en dia són minoritaris i a més pot ser la manera de dur a terme una educació que es fonamenti en la formació integral, en l'equitat i que sigui per a tota la vida.

---

<sup>17</sup> COLL, CÈSAR. 2007. *Las competencias en la educación escolar: Algo más que una moda y mucho menos que un remedio*

Dins aquest corrent de pensament ja hem vist que hi ha diferents maneres d'entendre les competències, i de fet hi ha gran varietat de definicions de competències. Segons Garagorri (2007: 48) és un concepte que pot englobar moltes interpretacions, ja que hi ha diferents enfocaments i tipologies de competències.

Zabala i Arnau estan dins d'aquesta línia de que les demandes actuals de la societat, des dels seus diversos àmbits, requereixen del sistema educatiu nous plantejaments que donin resposta a les necessitats de formació. Davant del plantejament de si són prioritaris els coneixements sobre les habilitats i actituds o a la inversa, que seria un model d'escola més tradicional, que fomenta l'adquisició de continguts, contra un model d'escola nova i de renovació pedagògica, que impulsaria l'adquisició d'habilitats i l'aplicabilitat dels aprenentatges escolars, (com deia Montaigne *"un cap ben fet, més que ben ple"*) la societat actual demana individus competents, que acumulin coneixements teòrics, habilitats i experiències personals que els capacitin per a resoldre els problemes de la vida quotidiana i professionals. Zabala i Arnau (2007: 226) defensen una manera d'entendre les competències a partir d' assumir els grans principis dels moviments pedagògics renovadors, i analitzen i responen les qüestions que plantegen la seva implantació en l'ensenyament a partir d' 11 idees claus:

- 1. L'ús del terme "competència" és una conseqüència de la necessitat de superar un ensenyament que, en gran part dels casos, s'ha reduït a l'aprenentatge memorístic de coneixements, fet que comporta dificultats a l'hora de que aquests puguin ser aplicats a la vida real.*
- 2. La competència, en l'àmbit de l'educació escolar, ha d'identificar el que necessita tota persona per a donar resposta als problemes amb els que s'enfrontarà al llarg de la seva vida. Per tant, la competència consistirà en la intervenció eficaç en els diferents àmbits de la vida, mitjançant accions en les que es posaran en joc, al mateix temps i de manera interrelacionada, components actitudinals, procedimentals i conceptuals.*
- 3. La competència i els coneixements no són antagònics, ja que qualsevol actuació competent sempre implica l'ús dels coneixements interrelacionats amb habilitats i actituds*
- 4. Per a poder decidir quines competències són objecte de la educació, el pas previ es definir quines han de ser les seves finalitats. Existeix un acord generalitzat en que aquestes han de contribuir al ple desenvolupament de la personalitat en tots els àmbits de la vida.*

5. *Les competències escolars han d'abastar l'àmbit social, interpersonal, personal i professional.*
6. *L'aprenentatge d'una competència està allunyat del que és un aprenentatge mecànic, implica el grau més gran de significativitat i funcionalitat possible, ja que per a poder ser utilitzada ha de tenir sentit tant la pròpia competència com les seves components procedimentals, actitudinals i conceptuals.*
7. *Ensenyar competències implica utilitzar formes d'ensenyament consistents en donar resposta a situacions, conflictes i problemes propers a la vida real, en un procés complex de construcció personal amb exercitacions de progressiva dificultat i ajudes contingents segons les característiques diferencials de l'alumnat.*
8. *L'anàlisi de les competències ens permeten arribar a la conclusió que la seva fonamentació no s'ha de reduir al coneixement que aporten els diversos sabers científics, per tant s'ha de dur a terme un abordatge educatiu que tingui en compte el caràcter metadisciplinar d'una gran part dels seus components.*
9. *Un ensenyament de competències per a la vida exigeix la creació d'una àrea específica per a tots els seus components de caràcter metadisciplinar, que permeti la reflexió i l'estudi teòric i, al mateix temps, el seu aprenentatge sistemàtic en totes les altres àrees.*
10. *No existeix una metodologia pròpia per a l'ensenyament de les competències, però si unes condicions generals sobre com han de ser les estratègies metodològiques, entre les que cal destacar la de que totes han de tenir un enfocament globalitzador.*
11. *Conèixer el grau de domini d'una competència que l'alumnat ha adquirit és una feina bastant complexa, ja que implica partir de situacions-problema que simulin contextos reals i disposar dels mitjans d'avaluació específics per a cada un dels components de la competència.*

El concepte competència indica que els aprenentatges han de concretar-se sempre de manera funcional i significativa, és a dir, atribuint sentit al que s'aprèn. Al mateix temps, l'aprenentatge d'una competència implica un aprenentatge per actuar. Aquestes dues premisses ja es contraposen enormement amb l'idea d'educació generalitzada en la nostra tradició educativa, avançant cap a la idea d'una formació pensada en el desenvolupament de la persona en totes les seves capacitats, que possibiliti el que ens deia Delors al informe de la UNESCO, la formació d'una ciutadania per a l'equitat i la justícia. A l'estudi "Identificació de les Competències bàsiques en l'ensenyament obligatori" (Departament d'Ensenyament, 2000: 11) fet pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema educatiu, el

terme competència inclou el sentit comú, la intuïció, la capacitat d'innovació, la flexibilitat mental, etc. Per tant cal saber comprendre, anticipar, avaluar i afrontar la realitat amb instruments intel·lectuals, tenint present les actituds que conformen la pròpia personalitat i regeixen les relacions interpersonals. És per tot això, que abans hem dit que ser competent vol dir conèixer, saber fer, saber ser i saber estar amb els altres.

### ***2.2.3. ELS DIFERENTS TIPUS DE COMPETÈNCIES***

Segons Garagorri quan es parla de competències des de la perspectiva curricular, s'acostumen a diferenciar les generals, transversals o generatives de les específiques o particulars. Al seu treball (Garagorri, 2007: 49) les defineix de la següent manera: una competència és específica si s'aplica a una situació o a un conjunt de situacions englobades dins un context concret, mentre que una competència és transversal quan es susceptible d'engendrar una infinitat de conductes adequades a infinitat de situacions noves. Per tant per Garagorri, el criteri per determinar si una competència és general o bé específica depèn del seu camp d'aplicació, dins l'àmbit educatiu les competències transversals o generals són les que són comuns a totes les àrees curriculars (per exemple la comprensió lectora), mentre que les específiques són les que es relacionen a una àrea concreta (per exemple tenir criteri davant d'una expressió musical).

De totes aquestes competències sovint ens referim a les que són clau, bàsiques o essencials. Segons la proposta de la Comissió de les Comunitats Europees el 2005, citades, també per Garagorri (2007: 47) competències clau serien les que són fonamentals, les que "les persones necessiten per a la seva realització i desenvolupament personals, així com per a la ciutadania activa, la inclusió social i el treball". Al finalitzar la seva educació inicial, els joves han d'haver desenvolupat les competències bàsiques de manera suficient per a estar preparats per la vida adulta i les han de seguir desenvolupant, mantenint-les i posant-les al dia en el context de la formació permanent. Per tant, segons Garagorri, les competències bàsiques seran totes les competències genèriques o transversals, i també alguna d'específica. Per a ell, per a poder fer una proposta curricular coherent, caldria que es definís primer les competències transversals comuns a totes les àrees (que són els grans eixos que donen sentit a l'educació), i una vegada aquestes competències estan integrades

a totes les àrees educatives, s'ha de fer una valoració de quines són les que es consideren bàsiques o imprescindibles (Garagorri, 2007: 49).

Pep Alsina (2007: 21)<sup>18</sup> classifica les competències entre: Competències clau (coincideix amb la definició que fa Garagorri), Competències transversals (les competències essencials per a qualsevol titulació), competències específiques comuns (els aspectes que afecten a totes les titulacions que tenen un perfil similar) i competències específiques de títol o grau (que formen part d'una titulació concreta).

## **2.2.4. LES COMPETÈNCIES BÀSIQUES**

### **2.2.4.1. Les Competències bàsiques a Europa**

Des del 1995, any en què la Comissió Europea va tractar per primera vegada les competències bàsiques o clau en el seu *Llibre blanc sobre l'educació i la formació*, l'assoliment d'aquestes competències ha estat un tema de debat de la política educativa europea. Les competències figuraven en l'agenda del Consell Europeu de Lisboa de l'any 2000 i del d'Estocolm de l'any 2001, després del qual la Comissió Europea va constituir un grup d'experts designats pels estats membres amb la finalitat de concretar quines havien de ser aquestes competències bàsiques.

A Catalunya, al programa d'educació per a la legislatura de la Consellera d'Ensenyament l'any 2000, citat per Sarramona (2003: 4) es deia

*“el Departament d'Ensenyament determinarà les competències bàsiques a assolir en l'ensenyament obligatori i es concretarà quines i en quin grau o nivells s'han d'aconseguir en cada un dels cicles i etapes”*

I ja a les instruccions de començament de curs 2000-01 es deia, textualment:

*“...en el marc del seu projecte curricular, els centres han de precisar en cada cicle els objectius que garanteixen les competències bàsiques, assumir-los com a objectius de centre i determinar la participació de cada una de les àrees del currículum en el seu assoliment. Com a objectius de centre, l'atenció a les competències bàsiques (comprensió lectora, expressió escrita, càlcul*

---

<sup>18</sup> ALSINA MASMITJÀ, PEP. 2007. *Educación Musical y Competencias: Referencias para su desarrollo*



*elemental, etc.) és responsabilitat de totes les àrees i no només de la llengua o de les matemàtiques”*

D'aquesta manera s'iniciava la incorporació de les competències bàsiques en l'activitat curricular dels centres, al mateix temps que el Departament posava en marxa un programa d'avaluació generalitzada del sistema basat en competències.

A hores d'ara i amb un grau de materialització divers, les competències bàsiques o clau formen part de la política educativa de molts estats o regions europees, com Anglaterra, el País de Gal·les, Escòcia, la comunitat francesa de Valònia-Brussel·les, Catalunya, Portugal, Alemanya, Luxemburg, Àustria, Irlanda del Nord i les comunitats alemanya i flamenca de Bèlgica.

Segons el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2003: 4)<sup>19</sup> parlem de competències bàsiques o clau quan fem referència a allò que cal esperar d'una escolaritat obligatòria, i definim com a competències professionals les que serveixen per determinar quines han de ser les fites que han de guiar la formació de les titulacions tècniques i universitàries (dins la línia del que definia Alsina).

Per això no és gens estrany que organismes internacionals com l'OCDE tingui un projecte d'identificació de competències –el programa DeSeCo– (OCDE 2002), ni que la mateixa OCDE apliqui a l'avaluació de sistemes educatius, com el conegut Estudi PISA (PISA 2000), el criteri d'avaluar competències i no continguts curriculars, encara que en aquest cas les competències avaluades no tenen la consideració de bàsiques. És obvi que les noves titulacions universitàries que es pretén que siguin reconegudes en tota la Unió Europea s'hauran de fonamentar en les competències professionals corresponents.

Per tant, el model curricular basat en competències s'està imposant a nivell educatiu europeu, i Garagorri, que ha analitzat el conjunt de propostes curriculars que s'estan fent a Europa, resumeix en els tres quadres següents quines són les competències considerades bàsiques de l'ensenyament secundari obligatori, dins els diferents sistemes educatius dels països europeus (Garagorri, 2007: 56). En cada quadre podem veure una de les tres modalitats diferents de sistemes curriculars que es poden trobar:

---

<sup>19</sup> DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT and CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU. 2003. *Relació de competències bàsiques*

- *Model 1 (Quadre 5):* Models curriculars en que s'integren les competències generals o transversals i les específiques de cada àrea curricular
- *Model 2 (Quadre 6):* Models curriculars mixtes en els que es barregen com a competències clau les competències transversals i les àrees curriculars
- *Model 3 (Quadre 7):* Models curriculars en els que les competències bàsiques no es diferencien de les àrees curriculars

*Quadre 5 (Model 1)*

<i>DeSeCo (OCDE)</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Utilitzar instruments de forma interactiva.</li> <li>2. Interactuar en grups heterogenis.</li> <li>3. Actuar de forma autònoma.</li> </ol>
<i>Tuning</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Competències instrumentals.</li> <li>2. Competències interpersonals.</li> <li>3. Competències sistèmiques.</li> </ol>
<i>Bèlgica (comunitat flamenca)</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Competències socials.</li> <li>2. Imatge positiva d'un mateix.</li> <li>3. Poder actuar i pensar de manera independent.</li> <li>4. Competències en matèria de motivació.</li> <li>5. Agilitat mental.</li> <li>6. Competències funcionals.</li> </ol>
<i>Bèlgica (comunitat francòfona)</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Confiança en un mateix i desenvolupament personal.</li> <li>2. Aprendre a aprendre.</li> <li>3. Ciutadania responsable.</li> <li>4. Emancipació social.</li> </ol>
<i>Alemanya</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aprendre a aprendre.</li> <li>2. Unir els coneixements temàtics amb la capacitat d'aplicar-los.</li> <li>3. Adquirir competències metodològiques i funcionals.</li> <li>4. Competències socials.</li> <li>5. Sistema de valors de referència.</li> </ol>
<i>Irlanda</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aprendre a aprendre.</li> <li>2. Processament de la informació.</li> <li>3. Eficàcia personal (aprendre a emprendre).</li> <li>4. Comunicació.</li> <li>5. Pensament crític.</li> <li>6. Treballar en grup.</li> </ol>
<i>Grècia</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Coneixements i metodologia.</li> <li>2. Cooperació y comunicació.</li> </ol>

	3. Interrelació entre la ciència i l'art, i la vida diària.
<i>Holanda</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aprendre a fer.</li> <li>2. Aprendre a aprendre.</li> <li>3. Aprendre a comunicar.</li> <li>4. Aprendre a reflexionar sobre els processos d'aprenentatge.</li> <li>5. Aprendre a reflexionar sobre el futur.</li> </ol>
<i>Suècia</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Capacitat per a formar i expressar punts de vista ètics propis.</li> <li>2. Respectar els valors intrínsecs de l'individu.</li> <li>3. Repudiar tota opressió o tracte degradant envers altres persones i ajudar.</li> <li>4. Identificar-se i comprendre situacions experimentades per altres, així com actuar en el seu interès.</li> <li>5. Respectar i cuidar l'entorn més proper i la naturalesa.</li> </ol>
<i>Dinamarca</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Competència social.</li> <li>2. Competència de lectura y escriptura.</li> <li>3. Competència del aprenentatge.</li> <li>4. Competència comunicativa.</li> <li>5. Competència d'autogestió.</li> <li>6. Competència democràtica.</li> <li>7. Competència ecològica.</li> <li>8. Competència cultural.</li> <li>9. Competència de salut, els esports i l'educació física.</li> <li>10. Competència en creació i innovació.</li> </ol>
<i>Regne Unit (Anglaterra i Gales)</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comunicació.</li> <li>2. Aplicació del càlcul.</li> <li>3. Tecnologies de la informació.</li> <li>4. Treballar en grup.</li> <li>5. Millorar l'aprenentatge i el rendiment propi.</li> <li>6. Resolució de problemes.</li> </ol>
<i>Curriculum basc</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aprendre a aprendre i a pensar.</li> <li>2. Aprendre a comunicar.</li> <li>3. Aprendre a conviure.</li> <li>4. Aprendre a ser un mateix.</li> <li>5. Aprendre a fer i a emprendre.</li> </ol>

Quadre 6 (Model 2)

<i>Comissió Europea</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comunicació en llengua materna.</li> <li>2. Comunicació en llengües estrangeres.</li> </ol>
-------------------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>3. Competència matemàtica i competències bàsiques en ciència i tecnologia.</li> <li>4. Competència digital.</li> <li>5. Aprendre a aprendre.</li> <li>6. Competències interpersonals i cíviques.</li> <li>7. Esperit emprenedor.</li> <li>8. Expressió cultural.</li> </ul>
<i>Àustria</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Competència específica de la matèria.</li> <li>2. Competència social.</li> <li>3. Competència personal.</li> </ul>
<i>Portugal</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Coneixements culturals, científics y tecnològics.</li> <li>2. Utilització de llenguatges de coneixement culturals, científics i tecnològics.</li> <li>3. Llengua portuguesa.</li> <li>4. Llengües estrangeres.</li> <li>5. Metodologies de treball i aprenentatge.</li> <li>6. Procediments per a transformar la informació en coneixement.</li> <li>7. Resolució de problemes i presa de decisions.</li> <li>8. Autonomia, responsabilitat i creativitat.</li> <li>9. Cooperació i treball en comú.</li> <li>10. Relació harmoniosa entre cos y espai.</li> </ul>
<i>Espanya</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Competència en comunicació lingüística.</li> <li>2. Competència matemàtica.</li> <li>3. Competència en el coneixement i interacció amb el món físic.</li> <li>4. Tractament de la informació i competència digital.</li> <li>5. Competència social i ciutadana.</li> <li>6. Competència cultural i artística.</li> <li>7. Competència per a aprendre a aprendre.</li> <li>8. Autonomia i iniciativa personal.</li> </ul>
<i>Luxemburg</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Capacitats i destreses tècniques bàsiques.</li> <li>2. Coneixements sobre cultura general.</li> <li>3. Capacitats cognitives.</li> <li>4. Valors, comportament social i actitud davant el treball.</li> </ul>
<i>Francia</i> <i>(Haut Conseil de l'Education)</i>	<p><i>Competències assolides en acabar l'escolaritat obligatòria (setze anys):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1. Domini de la llengua francesa.</li> <li>2. Pràctica d'una llengua estrangera.</li> <li>3. Competències bàsiques en matemàtiques, cultura científica i tecnològica.</li> <li>4. Domini de les tècniques usuals de la informació i comunicació.</li> <li>5. Cultura humanística.</li> </ul>

	<p>6. Competències socials y cíviques.</p> <p>7. Autonomia e iniciativa.</p> <p><i>Competències generals:</i></p> <p>1. Saber utilitzar la comunicació verbal a classe.</p> <p>2. Adquirir un domini més gran de la llengua escrita en las activitats de l'aula.</p> <p><i>Competències específiques:</i></p> <p>1. Educació cívica.</p> <p>2. Literatura.</p> <p>3. Observació reflexiva de la llengua francesa.</p> <p>4. Llengua estrangera (o regional).</p> <p>5. Historia.</p> <p>6. Geografia.</p> <p>7. Aritmètica i matemàtiques.</p> <p>8. Ciències experimentals i tecnologia.</p> <p>9. Educació artística.</p> <p>10. Educació física i esportiva.</p> <p>Dins les competències específiques cal destacar la competència bàsica relacionada amb el domini de les eines informàtiques.</p>
--	--

*Quadre 7 (Model 3)*

<i>Finlàndia</i>	<p>1. Llengua materna (autoestima, comunicació, tractament de la informació, coneixement cultural).</p> <p>2. Llengües estrangeres i segona llengua nacional (capacitats lingüístiques para la comunicació, coneixements culturals, actituds positives vers altres cultures, destreses per l'estudi, autoavaluació).</p> <p>3. Matemàtiques (reflexió lògica i precisa, resolució de problemes).</p> <p>4. Biologia, geografia, física, química (coneixement de la naturalesa, del medi ambient i de les cultures, desenvolupament sostenible, progrés per a convertir-se en un ciutadà actiu i curiós).</p> <p>5. Religió/ètica (autoconeixement, tolerància i igualtat en una societat multicultural, responsabilitat).</p> <p>6. Història i ciències socials (autoestima, coneixements culturals, ciutadania activa).</p> <p>7. Música i art (creixement emocional i moral, destreses socials, coneixements culturals).</p> <p>8. Economia domèstica i treballs manuals (responsabilitat de la salut i les finances, consciència ecològica, creativitat, resolució de problemes).</p>
------------------	--

	<p>9. Educació física (coneixement i respecte d'un mateix, importància de la salut, destreses socials).</p> <p>10. Orientació als estudiants (destresa per a l'estudi, destreses cíviques, autoestima).</p>
<i>Itàlia</i>	<p>1. Llengües (inclosa la llengua materna).</p> <p>2. Història, educació cívica i geografia.</p> <p>3. Matemàtiques i ciències (inclosa l'educació per a la salut i l'educació mediambiental).</p> <p>4. Ensenyament tècnic.</p> <p>5. Ensenyament musical.</p> <p>6. Educació física.</p>
<i>Catalunya</i>	<p>1. Àmbit lingüístic.</p> <p>2. Àmbit matemàtic.</p> <p>3. Àmbit tecnocientífic.</p> <p>4. Àmbit social.</p> <p>5. Àmbit laboral.</p> <p>6. Àmbit de las TIC.</p> <p>7. Àmbit de l' educació artística.</p> <p>8. Àmbit de l' educació física.</p>

Cèsar Coll (2007: 34) remarca que és molt valuosa la concreció que fa l'enfocament educatiu basat en competències de les intencions educatives, en forma de identificació, selecció, caracterització i organització dels aprenentatges que han de formar part del currículum escolar, en forma de competències bàsiques. Però no hi està del tot d'acord, ja que alerta que el currículum basat en competències pot oblidar la necessitat dels sabers, ja que no s'expliciten de forma clara, i pot, també portar l'educació cap a una homogeneïtzació curricular que acabi ofegant la diversitat cultural. També considera que les competències, com les capacitats, no són directament avaluable, cal escollir els continguts més adequats per a treballar-les i desenvolupar-les, definir la seqüència i el grau dels diferents nivells i cursos, establir indicadors precisos, i encertar les feines que finalment l'alumne ha de fer. Aquest procés és molt complex i de difícil execució.

Sobre tots aquests aspectes, Zabala i Arnau (2007: 41) rebaten una altra idea del món pedagògic actual, que diu que les competències no poden ser ensenyades, només desenvolupades, dient que optar per a una educació per competències representa buscar estratègies d'ensenyament que situïn l'objecte d'estudi en la forma de donar resposta

satisfactòria a “situacions reals” i, per tant, complexes. Ja que aquestes “situacions reals” no seran les mateixes que els alumnes es trobaran a la realitat, podem dir que no s’ensenyen les aplicacions concretes de les competències (les del futur), però si els esquemes d’actuació de les competències i la seva selecció i pràctica als diferents contextos generalitzables:

*“... un dels principis de l’ensenyança de les competències és el d’ensenyar a “llegir” situacions properes a la realitat des de la seva complexitat i, per tant, aprendre a saber interpretar en la complexitat, el que implica, ..., que la realitat objecte d’estudi no sigui simplificada...”* (Zabala and Arnau, 2007: 43)

Segons el Consell Superior d’Avaluació del Sistema Educatiu (2003: 3) les competències bàsiques tenen les característiques següents:

- Promouen el *desenvolupament de capacitats*: dins del concepte de competència hi ha una teoria psicopedagògica que posa l’èmfasi en el desenvolupament de capacitats més que en l’assimilació de continguts, encara que aquests sempre són presents a l’hora de materialitzar els aprenentatges.
- Tenen en compte el *caràcter aplicatiu dels aprenentatges*: vincular les competències a les capacitats pressuposa destacar el caràcter aplicatiu dels aprenentatges, ja que s’entén que una persona “competent” és aquella capaç de resoldre els problemes propis del seu àmbit d’actuació.
- Es fonamenten en el seu *caràcter dinàmic*: les competències es desenvolupen de manera progressiva i poden ser adquirides en situacions i institucions formatives de diferent tipus.
- Es fonamenten en el seu *caràcter interdisciplinari o transversal*: les competències integren aprenentatges procedents de diverses disciplines acadèmiques.
- Són un punt de trobada entre la *qualitat i l’equitat*: Sota la denominació de “competències bàsiques” o “competències clau” (*key competences, compétences clés*, etc.) s’aplega tot un moviment de preocupació per garantir una educació que doni resposta a les necessitats reals de l’època en què vivim (qualitat), mentre que es pretén que siguin assolides per tot l’alumnat perquè puguin servir així de base comuna de tots els ciutadans i ciutadanes (equitat).

#### ***2.2.4.2. Les Competències bàsiques a Catalunya***

A Catalunya, la preocupació per la determinació de les competències bàsiques va motivar que el Departament d'Ensenyament promogués el 1997 la realització d'una recerca per identificar-les en col·laboració amb la FREREF (Fondation des Régions Européennes pour la Recherche en Éducation et en Formation), duta a terme pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu i dirigida per Jaume Sarramona. Aquesta recerca, en la qual participaren també els territoris de Balears i les Canàries, va concloure amb la identificació de les competències bàsiques en quatre àmbits del currículum, el lingüístic, el matemàtic, el técnico-científic i el social, i un àmbit nou, el laboral, la inclusió del qual es justificà per la necessitat de recollir un conjunt de competències de caràcter transversal, algunes de les quals tenen com a objectiu la preparació per a una incorporació immediata al món laboral. L'estudi (Departament d'Ensenyament, 2000: 15)<sup>20</sup> partia del problema: quines són les competències bàsiques que l'alumnat hauria d'assolir en l'ensenyament obligatori? Per a resoldre'l es van fixar els objectius següents:

- Conèixer la importància que diferents col·lectius atribueixen al domini de determinades competències amb vista a la vida quotidiana
- Realitzar una anàlisi diferencial del grau d'importància que col·lectius diferents concedeixen al domini de determinades competències de cara a la vida quotidiana
- Intentar definir què és allò que fa que els col·lectius participants en l'estudi concedeixin un grau d'importància alt o baix a diferents competències

El treball d'investigació s'inicià l'abril de 1998 i finalitzà el desembre de 1999. El resultat d'aquesta recerca es va publicar l'any 2000 amb el títol d'*Identificació de les competències en l'ensenyament obligatori*.

L'any 2000, una vegada acomplert el calendari d'aplicació de la reforma educativa (LOGSE), el Departament d'Ensenyament posà en marxa la Conferència Nacional d'Educació (CNE) 2000-2002, amb la voluntat de fer un diagnòstic exhaustiu del nostre sistema educatiu i de concretar propostes de millora. La CNE, coordinada des del Consell Superior d'Avaluació, s'organitzà en set seccions que van treballar els aspectes considerats més rellevants de l'educació, un dels quals era el de les competències bàsiques. La secció "Competències bàsiques" de la CNE, coordinada per Joana Noguera, professora de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona, i formada pels professors Josep M. Asensio, Rafael Bisquerra, M. Àngels Riera, Victòria Riera i Enric Valls, va establir la gradació entre primària i secundària

---

<sup>20</sup> DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT and CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU. 2000. *Identificació de les competències bàsiques en l'ensenyament obligatori*.



de les competències bàsiques identificades en els cinc àmbits de l'estudi del 2000 i va suggerir pautes generals per a la seva avaluació, material que es publicà en el volum *Conferència Nacional d'Educació 2000-2002. Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes* (Consell Superior d'Avaluació 2002).

El pas següent fou identificar les competències bàsiques en aquells àmbits en què encara no s'havia fet: tecnologies de la informació i comunicació (TIC), ensenyaments artístics i educació física. A començaments de l'any 2002, el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu inicià l'estudi d'identificació de les competències bàsiques en TIC, coordinat pel professor de la Universitat Autònoma de Barcelona Pere Marquès (*Estudi. Competències bàsiques en les tecnologies de la informació i la comunicació*), en el qual han participat set comunitats autònomes (Astúries, Castella–La Manxa, Balears, Canàries, Múrcia, País Basc i València; Aragó i La Rioja van intervenir en les fases inicials del treball). L'estudi ha establert també la gradació de competències entre primària i secundària.

L'últim trimestre del 2002 es van començar, també, els estudis corresponents als àmbits d'ensenyaments artístics i educació física, coordinats respectivament per Sebastià Bardolet, director de l'Escola de Música de Vic i professor de la Universitat de Vic, i Maria Antònia Cardona, professora de la UAB. Aquests estudis, que han comptat amb la col·laboració de les comunitats de Múrcia i Balears, han conclòs la fase d'identificació de les competències bàsiques respectives.

En quan a la metodologia per a la identificació i gradació de competències, segons l'estudi "Relació de competències bàsiques" (Departament d'Ensenyament i Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2003: 5) tots els estudis empresos des de Catalunya han seguit les pautes marcades en el primer de tots. S'han combinat diversos mètodes i tècniques d'investigació, tant qualitius com quantitius.

En una primera fase, els equips de treball de cada un dels àmbits van elaborar una proposta d'identificació de competències bàsiques a partir del currículum respectiu. Després es van realitzar entrevistes a experts dels diferents nivells educatius (primari, secundari, universitari i professional) i a d'altres professionals de l'educació (Inspecció, serveis de suport i assessorament, organismes i institucions etc.), es van consultar els equips docents de diferents centres col·laboradors distribuïts arreu del territori i es van constituir grups de discussió formats per persones procedents d'àmbits diferents. Tothom va aportar la seva

opinió a la proposta d'identificació inicial, que es va veure d'aquesta manera modificada i enriquida.

Fruit de l'aplicació d'aquesta metodologia de discussió, de concertació i de negociació, es va arribar a una proposta consensuada d'identificació de les competències bàsiques en cada un dels vuit àmbits, amb la qual es va concloure la primera fase del treball.

La segona fase, fonamentada en la tècnica quantitativa, va consistir en una àmplia consulta social efectuada a través d'un qüestionari valoratiu, pensat per demanar a una àmplia mostra de persones procedents dels diferents sectors de la comunitat educativa la seva opinió sobre la importància de les competències seleccionades en cada àmbit. La mostra consultada va incloure professionals de l'educació (docents de tots els nivells educatius, inspectors i inspectores d'educació, personal de departaments d'orientació, etc.), alumnat (de 4t d'ESO, de batxillerat, FP i Programes de Garantia Social), pares i mares d'alumnes i altres professionals (sindicats, administració local, associacions d'oci, ONG, empresaris i experts en selecció de personal, etc.).

També segons el mateix estudi, una vegada identificades les competències bàsiques en cada un dels àmbits, es va procedir a establir la gradació de les competències entre primària i secundària, gradació que va estar validada també amb la consulta a especialistes que van intervenir en alguna de les dues fases anteriors.

Segons Neus Sanmartí (2006)<sup>21</sup>, professora de didàctica de les ciències experimentals a la UAB, les dificultats per a definir competències bàsiques són:

- Contradicció entre els intents de precisar-les i la mateixa visió de competència com quelcom "holístic" (no atomitzat).
- Visions diferents del que es considera necessari perquè les persones portin una vida autònoma, responsable, satisfactòria...
- Perill de fer "llistes" *versus* falta de concreció quan es plantegen globalment

Tot aquest treball que va dur a terme el Departament d'Educació i el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu el van publicar el desembre de 2003 sota el nom "Relació de les Competències bàsiques". En aquest estudi trobem que les competències bàsiques de l'àmbit lingüístic fan referència a 3 dimensions: Parlar i escoltar, Llegir i escriure; les de l'àmbit matemàtic a quatre dimensions: nombres i càlcul, resolució de problemes, mesura i geometria; les de l'àmbit tecno-científic a cinc dimensions: coneixement d'objectes

---

<sup>21</sup> SANMARTÍ, NEUS. 2006. *Competència: què ens aporta aquest concepte*. Presentació conferència

quotidians, processos tecnològics, consum, medi ambient i salut; i finalment les de l'àmbit social fan referència a quatre dimensions: habilitats socials i d'autonomia, societat i ciutadania, pensament social i espai i temps.

### ***2.2.4.3. Una mica d'història***

Segons Sanmartí, PISA és un exemple de programa europeu que té com a finalitat promoure que l'escola orienti el seu treball al desenvolupament de competències. És:

- Un programa de la OECD (un organisme que es preocupa pel desenvolupament de l'economia).
- Intenta avaluar si els joves estan preparats per a les noves necessitats de l'economia i les demandes actuals de la societat.
- Per tant, no avalua què s'ensenya actualment, sinó què s'hauria d'ensenyar.

Respon al fet que els sistemes educatius evolucionen més degut a canvis en allò que s'avalua, que no pas a canvis en la definició de nous currículums

Què planteja "PISA"?

- Dóna una definició global del que es podria considerar una persona competent en 4 àmbits: Comprensió lectora, Matemàtiques, Ciències, Resolució de problemes

La mateixa Sanmartí fa una mica d'història:

- 2000. Publicació de l'estudi "Identificació de les competències bàsiques a l'ensenyament obligatori" (245 competències!!)
- 2001. Proves de "competències bàsiques". Finalitat: Que cada centre pugui detectar les diferències entre els resultats dels seus alumnes i els de la mostra representativa de referència, i prendre decisions.
- 2003. Redefinició de les competències en la ponència de la "Conferència Nacional d'Educació".
- 2003. Proves PISA amb una mostra qualificada per poder analitzar resultats
- 2006. Nous currículums ja fonamentats en competències
- 

### ***2.2.4.4. Les proves de Competències bàsiques a Catalunya***

La LOE al títol 1, on estableix l'ordenació dels ensenyaments i les seves etapes marca que una de les novetats de la Llei consisteix a fer una avaluació de diagnòstic de les competències bàsiques aconseguides per l'alumnat en finalitzar el segon cicle de l'etapa primària, i que aquesta prova ha de tenir un caràcter formatiu i orientador, proporcionant informació sobre la situació de l'alumnat, dels centres i del mateix sistema educatiu i permetent adoptar les mesures pertinents per a millorar les possibles deficiències, en algun dels engranatges del sistema. Posteriorment, els mateixos alumnes han d'efectuar una altra avaluació similar en finalitzar el segon curs de l'educació secundària obligatòria. (Ministerio de Educación, 2006: 1298). A l'article 21 torna a parlar d'aquesta avaluació de diagnòstic efectuada al segon curs del segon cicle de primària, marcant que és competència de les administracions educatives, que té caràcter formatiu i orientador per als centres i informatiu per a les famílies i per al conjunt de la comunitat educativa. (Ministerio de Educación, 2006: 1305)

És un fet que l'escolaritat obligatòria no pot proporcionar als alumnes tots els sabers del món científic, humanístic, tecnològic, artístic, social... i per tant l'escola (que no és l'única font de coneixement per a nens i nenes) ha de seleccionar el que resulta més necessari i beneficiós per als alumnes, tant en la seva vida escolar com per al seu futur.

Les competències que ha avaluat la Generalitat de Catalunya als diferents cursos han estat diverses, ja que segons la Direcció General d'Ordenació i Innovació educativa i el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (2007: 5) referint-se a les proves del curs 2005-06, que en aquest cas es van focalitzar en competències de l'àmbit matemàtic, escriuen: "l'objectiu de les proves és facilitar als centres educatius unes dades objectives i uns elements de reflexió que permetin descobrir buits o diferències d'enfocament d'un determinat tema o, per contra, remarcar-ne el bon enfocament, així com també aportar referents del coneixement matemàtic més globals, i estadísticament validats, per a enriquir el seu procés d'avaluació interna."

Això ho podríem extrapolar a totes les matèries del currículum, i veuríem que darrerament el Departament d'Educació va variant els àmbits en que aplica aquestes proves, per a donar-les-hi objectivitat, i evitar que els centres preparin als seus alumnes només per a passar-les. "Un plantejament competencial requereix una manera de treballar a classe" (Direcció General d'ordenació i innovació educativa i Consell Superior d'avaluació del Sistema Educatiu del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, 2007: 9), és per això que cada curs les competències fan incidència en temes diferents.

Les proves de Competències bàsiques han estat coordinades, a nivell de Catalunya per la Direcció General d'Ordenació i Innovació educativa, i segons Conxita Mayós, d'aquest Servei, Catalunya va ser pionera en aquestes proves:

*“... el curs 2000-01, quan encara ningú no parlava de competències bàsiques es van engegar aquestes proves”.*

Conxita Mayós ens explica que, en aquella primera edició, es van organitzar revisant els currículums i destacant-ne aquells elements bàsics (i per a fer això es van basar en els estudis que s'havien dut a terme: el de “Identificació de les Competències bàsiques” del Departament d'Ensenyament i el Consell Superior d'avaluació del Sistema educatiu, estudis de l'OCDE impulsats pel programa DeSeCo i les proves PISA). Sempre es va tenir en compte que la competència va més enllà d'un coneixement. Van treballar en aquesta idea des del primer moment, i en la primera edició es van seleccionar proves que avaluaven competències de l'àmbit lingüístic (inicialment en català i castellà), de l'àmbit matemàtic i de l'àmbit social i natural (molt lligat també a aspectes lingüístics i de coneixement del medi).

En aquella primera edició es van passar les proves a quart d'ensenyament primari (que correspon als 10 anys), segons Sarramona (2003: 6) la decisió d'aplicar les proves a aquesta edat es justifica pel fet de no vincular-les al final de la respectiva etapa ja que aquestes proves no han de comportar una imatge de sanció externa, ni als alumnes ni als centres, pels aprenentatges aconseguits, i també per deixar que els cursos següents es puguin reconduir possibles dèficits trobats.

Hi ha hagut una edició de proves cada dos anys, de manera que en cada edició s'han preparat proves noves, que l'any següent s'han repetit i s'han tornat a passar als centres. Cal tenir en compte que les proves van néixer per a donar suport a l'avaluació interna del centre; des d'aquesta perspectiva, tenia sentit, que els centres no utilitzessin les proves com activitats d'aprenentatge, sinó com activitat d'avaluació, i com que a l'any següent hi havia nens diferents en aquell curs es podia controlar si s'havien aplicat les mesures adients per a millorar l'assoliment de les competències a nivell de centre es podia veure un canvi en la tendència.

Així doncs, després d'aquella primera edició el curs següent es van repetir les mateixes proves i també es van començar a passar proves de competències bàsiques a segon curs de Secundària que van ser una mica diferents, ja que dins l'àmbit lingüístic, es va introduir la llengua estrangera, es van fer proves de socials i de naturals en lloc de les proves de

coneixement del medi, va haver-hi, també, proves de matemàtiques, i s'hi va introduir la competència digital. El curs 2002-03, va haver-hi les noves proves, que van ser molt extenses (a quart curs de primària s'hi van incorporar les proves de l'àmbit artístic, la llengua estrangera i la competència digital). A partir d'aquesta experiència, segons Mayós, es va veure que potser s'ajudava més als centres, avaluant cada curs un sol àmbit, i aleshores el 2004-05 es va triar l'àmbit matemàtic i en canvi es va estendre l'aplicació al cicle inicial i al cicle superior, una mica perquè el centre pogués fer una lectura lineal de l'assoliment de competències, en els diferents cicles. I el 2006-07 es va fer l'àmbit lingüístic, i aquest any 2007-08 tornaran a fer-se les mateixes proves, però s'ha incorporat la possibilitat de que, com que és un any de repetició de proves i l'any que ve ja en seran unes altres de diferents, els centres podran decidir si les volen passar, i el Servei d'Ordenació Curricular les enviarà només a aquells centres que ho demanin. Al CEP SA Oriol Martorell de Barcelona s'ha decidit que no es faran.

El Servei d'Ordenació Curricular, no només coordina l'execució de les proves, sinó que també és qui coordina tot el procés d'elaboració d'aquestes proves. Les preparen mestres que estan en contacte amb els alumnes, però posteriorment són revisades per una comissió on hi ha persones de l'àmbit universitari, de la inspecció, del Consell Superior d'Avaluació i, també, del servei d'Ordenació. Un cop elaborades (i consensuades), aquestes proves es piloten en centres de cara a què puguin ser estandaritzades. És a dir que la versió que es genera, tot i estar corregida i revisada per moltes persones, es prova en alumnes reals, per exemple, les de quart de primària la fan alumnes de primer trimestre de cinquè. Posteriorment, al mes de maig, quan es passen a tot Catalunya, el Consell Superior d'avaluació recull una mostra de centres, uns grups controlats, i es corregeixen d'acord amb les pautes que s'han enviat a tothom, i d'aquí surten els barems dels que disposen els centres per a comparar-se, i veure'n els seus resultats.

El resultat de les proves obtinguts en la mostra representativa de centres es presenten en dues agrupacions diferents,

- els percentatges en cada competència en el conjunt de la mostra,
- els percentatges en cada competència una vegada agrupats els centres segons els factors: hàbitat i nivell socioeconòmic.

A partir d'aquesta informació les escoles poden disposar de l'element de referència per a comparar els seus resultats, però cal tenir en compte que l'anàlisi estadística dóna lloc a unes dades que són bones per a establir comparacions i per a donar visions de conjunt, però (per la seva mateixa forma d'obtenció) no poden ser preses com un absolut al qual es doni més valor que a les respostes concretes donades per l'alumnat a cada una de les qüestions formulades (Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya, 2001: 25)<sup>22</sup>. En realitat l'estudi a fons del que passa només es pot realitzar a partir de dades i experiències que només coneix el mateix centre. La informació que aporta la mostra més de permetre comparacions amb els resultats del centre en conjunt (sobre els està basat aquest treball), permet les anàlisis individuals, el coneixement de quins són els referents generals que permeten al centre saber la situació d'un nen o una nena concret amb relació amb els estàndards, la qual cosa ha de generar la previsió d'actuacions educatives per ajudar-lo a aquella competència bàsica que no posseeix.

Analitzarem les característiques de la mostra triada en les diferents edicions de la prova:

#### Característiques de la mostra seleccionada en les proves dels cursos 2000-01 i 2001-02

(extret de la Síntesi de resultats del curs 2000-01 (Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya, 2001: 2)): La mostra va estar constituïda per 2721 alumnes de 4t curs d'educació primària procedents de 150 centres, que van estar seleccionats de manera aleatòria i proporcional a la població d'escoles existents per delegació territorial. El nombre de centres es va fixar d'aquesta manera perquè fos possible estudiar els resultats de la mostra: agrupant els centres per nombre d'habitants de les localitats on hi ha ubicats els centres i d'acord amb el nivell socioeconòmic baix, mitjà i alt (en una proporció de 20%, 60% i 20% respectivament) en els estrats de població corresponents a més de 100.000 habitants i entre 10.000 i 100.000 habitants. Les proves de l'alumnat de la mostra van ser aplicades i corregides per personal extern (mestres d'Educació Primària), el qual va seguir les mateixes indicacions donades al conjunt de les escoles. La distribució de centres docents és la següent (quadre 8):

**Quadre 8**

DE	DELEGACIONS TERRITORIALS	E
----	--------------------------	---

<sup>22</sup> DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. GENERALITAT DE CATALUNYA. 2001. *Síntesi de resultats. avaluació de competències bàsiques educació primària - cicle mitjà curs 2000-2001*

	BCN Ciutat	BCN Comarques	Baix Llobregat - Anoia	Vallès Occidental	Girona	Lleida	Tarragona	
> 100.000 hab.	25	12	-	7	-	3	2	49
10.000 – 100.000 hab.	-	13	13	7	7	-	5	45
1.000 – 10.000 hab	-	11	2	1	6	6	7	33
– 10.000 hab	-	3	1	-	5	8	6	23
TOTAL	25	39	16	15	18	17	20	150

### Característiques de la mostra seleccionada en les proves dels cursos 2004-05 i 2005-06

(extret de la Síntesi de resultats del curs 2004-05 (Departament d'Educació Generalitat de Catalunya, 15)): La mostra va estar constituïda per 2760 alumnes de 2n, 2725 de 4t i 2771 de 6è curs d'educació primària procedents de 150 centres, que són gairebé els mateixos del curs 2000-01. Els centres han estat seleccionats segons el nivell socioeconòmic de la població on estan ubicats (nivell baix, mitjà i alt, en una proporció de 20%, 60% i 20%, respectivament) en els estrats d'hàbitats corresponents a més de 100.000 habitants i entre 10.000 i 100.000 habitants. En el cas de centres pertanyents a poblacions de menys de 10.000 habitants no es va establir diferenciació de nivell socioeconòmic. Es va indicar la proporció d'alumnat amb necessitats educatives especials i nouvingut que va formar part de la mostra, Conxita Mayós em va explicar que en el cas de nouvinguts es consignen només els que han entrat en aquell cicle on es desenvolupa la prova, és a dir, si entren a cicle mitjà vol dir que han pogut entrar a tercer o quart de primària, els que ho van fer a primer o segon ja no compten:

<i>Percentatge d'alumnat amb NEE</i>	<i>Percentatge d'alumnat nouvingut</i>
--------------------------------------	--



<i>que ha format part de la mostra</i>		<i>que ha format part de la mostra</i>	
A cicle inicial	5,3 %	A cicle inicial	5,6 %
A cicle mitjà	4,9 %	A cicle mitjà	5,2 %
A cicle superior	4,7 %	A cicle superior	3,8 %

Es va trobar alumnat amb necessitats educatives especials (NEE) en, aproximadament, un terç dels centres avaluats (habitualment un o dos alumnes en el grup).

Es va trobar alumnat nouvingut en més d'un terç dels centres de la mostra i més ben distribuït a cicle inicial i mitjà que a cicle superior (habitualment un o dos alumnes per grup, però de vegades n'hi ha fins a tres o quatre).

La distribució dels centres docents que van constituir la mostra és la següent (Quadre 9):

*Quadre 9*

Població	DELEGACIONS TERRITORIALS								TOTAL
	BCN Ciutat	BCN Comarques	Baix Llobregat - Anoia	Vallès Occidental	Girona	Lleida	Tarragona		
> 100.000 hab.	25	12	-	7	-	3	2	-	49
10.000 – 100.000 hab.	-	13	13	7	7	-	4	1	45
1.000 – 10.000 hab.	-	11	2	1	6	6	5	2	33
- 10.000 hab.	-	3	1	-	5	8	5	1	23
TOTAL	25	39	16	15	18	17	16	4	150

Característiques de la mostra seleccionada en les proves dels cursos 2006-07

(extret de la Síntesi de resultats del curs 2006-07 (Departament d'Educació, 4) i que també serà la d'aquest curs 2007-08: La mostra de les competències de 10 anys va estar constituïda per 3276 alumnes de 4t curs d'educació primària procedents de 156 centres. Aquest cop, els centres han estat seleccionats altra vegada de manera aleatòria i proporcional a la població escolar de cada servei territorial. El nombre de centres ha estat fixat perquè fos possible estudiar els resultats de la mostra agrupant els centres per hàbitat i d'acord amb el nivell socioeconòmic baix, mitjà i alt en els estrats de la població corresponents a més de 100.000 habitants i entre 10.000 i 100.000 habitants. Abans de l'inici de la prova es van establir uns criteris per determinar quin alumnat podia quedar exclòs de la prova. Es va distingir entre l'alumnat amb discapacitat funcional (1), discapacitat intel·lectual (2) i amb un nivell insuficient de coneixement de la llengua de la prova (3). Cada centre informava de l'alumnat de la classe mostra que reunia algun d'aquests criteris. El total d'alumnes que no ha realitzat la prova és el 7,9 %, percentatge que inclou el 5,9 % d'alumnes amb motiu d'exclusió (veure el gràfic següent) més l'alumnat que per diferents motius no era al centre el dia d'aplicació de les proves.

	Total d'alumnes / percentatge	
	Mostra	Han fet la prova
Alumnes amb motiu d'exclusió 1	11 (0,3 %)	5 (0,2 %)
Alumnes amb motiu d'exclusió 2	76 (2,3 %)	54 (1,7 %)
Alumnes amb motiu d'exclusió 3	105 (3,2 %)	58 (1,8 %)
<b>TOTAL</b>	<b>192 (5,9 %)</b>	<b>117 (3,5 %)</b>

La distribució dels centres docents que van constituir la mostra és la següent (Quadre 10):

**Quadre 10**

Població	DELEGACIONS TERRITORIALS								TOTAL
	BCN Ciutat	BCN Comarques	Baix Llobregat - Anoia	Vallès Occidental	Girona	Lleida	Tarragona		
> 100.000 hab.	26	14	-	10	-	2	1	-	53

10.000 – 100.000 hab.	-	12	18	9	8	1	5	1	54
1.000 – 10.000 hab.	-	9	1	-	6	5	4	1	26
- 10.000 hab.	-	3	1	-	5	8	5	1	23
TOTAL	26	38	20	19	19	16	15	3	150

No es publiquen mai els resultats concrets d'alguna escola, només les del conjunt de Catalunya. Segons Conxita Mayós, les persones individuals no poden tenir accés al resultat de les proves de cap escola, però es pot dir que hi ha força semblança entre els resultats que donen els centres i els resultats de la mostra.

Segons Jaume Sarramona (2003: 7)<sup>23</sup> aquesta avaluació, que consisteix en les proves de competències bàsiques, és un exemple de síntesi entre l'avaluació interna, externa i la del sistema:

*“Es tracta d’una avaluació interna perquè les proves són aplicades i corregides pels mateixos centres, d’acord amb unes normes generals donades pel Departament d’Educació; no serveixen per qualificar l’alumne ni es fan públics els resultats del centre ni de l’alumnat en qüestió. Es tracta també d’una avaluació externa perquè la Inspecció educativa, coneixedora dels resultats de cada centre, els té presents en el moment de realitzar les seves visites dins el programa general d’avaluació dels centres. L’avaluació del sistema ve donada perquè el Consell Superior d’Avaluació, mitjançant agents externs, s’encarrega d’aplicar les proves a una mostra representativa dels centres de Catalunya i amb els resultats obtinguts estableix uns paràmetres referencials per al conjunt de centres. En aquest cas, i a diferència a altres tipus d’avaluacions, els paràmetres esmentats es donen en funció de criteris d’hàbitat i nivell*

---

<sup>23</sup> Op. Cit.

*socioeconòmic dels centres, la qual cosa permet una comparació més ajustada al seu context. Com es pot constatar, es tracta d'un tipus d'avaluació ben diferent de la generalitzada en països com el Regne Unit, els EE.UU., Canadà, Austràlia i altres, on es fan públics els resultats dels centres i les proves serveixen per a la qualificació dels alumnes”*

## 2.3. AUTORS QUE HAN ESTUDIAT L'APRENENTATGE DE LA MÚSICA RELACIONANT-LA AMB EL DESENVOLUPAMENT DE CAPACITATS COGNITIVES

L'activitat musical ha estat estudiada en els camps de l'antropologia, la biologia, la medicina, la psicologia i la sociologia, ja que com diuen John Blacking,

*la música és “un producte del comportament de grups humans, tan si són formals com informals”* (Blacking, 1973: 29)<sup>24</sup>

i Mercè Vilar<sup>25</sup>,

*“la música és un fenomen innat al ser humà: està present de forma espontània en les primeres manifestacions sonores dels nens i acompanya a la humanitat en gran nombre d'esdeveniments del seu cicle vital”,* (Vilar, 2004: 2)

També podem citar a Herbert Read (1970: 20)<sup>26</sup> quan diu que cal considerar l'art com el mode més perfecte d'expressió que ha aconseguit la humanitat, i que com a tal s'ha propagat des del naixement de la civilització.

Però si, a més, com afirma Vilar (2004: 5), considerem la música com un element educatiu que incideix en el desenvolupament de determinades capacitats físiques i psíquiques de l'individu, que l'enriqueix i li subministra instruments per a la seva realització com a ésser humà en un context social i cultural concret (i per tant l'escola ha d'assumir el repte d'integrar-la plenament en el currículum), també trobarem que molts pedagogs i estudiosos de la pedagogia musical han estudiat la incidència de l'aprenentatge musical en el desenvolupament integral de la persona.

---

<sup>24</sup> BLACKING, JOHN. 1973. *Fins a quin punt l'home és music?*

<sup>25</sup> VILAR I MONMANY, MERCÉ. 2004. *Acerca de la educación musical.*

<sup>26</sup> READ, HERBERT. 1970. *Arte y sociedad*

L'educació musical, a l'enquadrar-se institucionalment en el Sistema Educatiu de la majoria de societats, consisteix en un procés d'ensenyament – aprenentatge sistematitzat dins una escolaritat, que pot respondre a dues finalitats (segons Ana Lucia Frega, al pròleg de la versió castellana de *"The Developmental Psychology of Music"* d'Hargreaves)<sup>27</sup>:

- Completar el camp expressiu-receptiu de l'alumne que assisteix a un procés general d'educació
- Desenvolupar aptituds específiques i interessos per la música com a professió acompanyant a l'alumne en l'adquisició de coneixements i en el desenvolupament de les habilitats pròpies de la vida professional que ha escollit

Totes dues finalitats necessiten conèixer a fons com són les situacions cognitives, i analitzar el procés d'aprenentatge que realitza l'alumne. Molts pensadors han reflexionat sobre el desenvolupament i el creixement del nen, pensat com ésser individual i com ésser social. A tall d'exemple, citats per Vilar (2004), Gómez (1990) ens parla de la música com a llenguatge, Maneveau (1977), al contrari, ens fa incidència en la dimensió artística del llenguatge musical, Hargreaves (1998) dels vincles entre la música i l'emoció, Imberty (2000) del rol social de la música.

*Jacques Dalcroze*

Arus i Pérez (2008: 9)<sup>28</sup>, afirmen que avui en dia sabem que el nervi auditiu connecta l'oïda interna amb tots els múscles del cos a través del sistema nerviós, i que no podem oblidar que la funció vestibular auditiva controla el balanç, la coordinació, la verticalitat, el to muscular, així com el desenvolupament de la nostra imatge corporal a l'espai. Citen a Dalcroze, que atorgava a la música el poder de ser un instrument necessari per a evadir-nos de nosaltres mateixos i fomentar els nostres pensaments o desitjos mal definits, i a Pujas i Ungar (1999) que van afirmar que l'audició musical incideix directament en el nostre sistema nerviós i per tant pot arribar a afavorir l'adquisició d'habilitats motrius. També va ser Dalcroze qui va dir que l'educació rítmica és per al nen un factor de formació i



<sup>27</sup> HARGREAVES, DAVID J. 1998. *Música y desarrollo psicológico*

<sup>28</sup> ARÚS LECTA, EUGÈNIA and PÉREZ TESOR, SUSANA. 2008. *La interpretación musical como conductora educativa en la etapa infantil y la evaluación de su repercusión emocional*

d'equilibri del sistema nerviós, ja que qualsevol moviment adaptat a un ritme és el resultat d'un complex conjunt d'activitats coordinades.

Agostí-Gherban i Rapp-Hess (1988: 17)<sup>29</sup>, citen a Mialaret quan diuen que els problemes dels nens que tenen mala ortografia, falta d'atenció i de memòria són degudes al fet de que no distingeixen correctament els sons, i que a les classes on es practica una educació auditiva hi ha menys dislèxics confirmant-se que els nens mostren un major progrés intel·lectual.

El sociòleg britànic Herbert Read (1970: 21), que ha estudiat les relacions entre la sociologia i l'art, considera que l'art és una forma de coneixement, i el món de l'art és un sistema de coneixement tant preciós per l'home com el món de la filosofia o de la ciència.

La filosofia positivista va assumir, davant del coneixement una actitud científicista, fomentant la idea de que l'únic coneixement vàlid era el que es podia obtenir a través de les ciències, o sigui el coneixement fàctic, empíric, observable. Aquesta visió va relegar objectes del saber com són els processos psicològics, ideològics, culturals, socials, que són difícilment controlats experimentalment i totalment observats, per tant no reuneixen el grau de científicitat requerit. Segons Nora Ros, parlant de l'escola:

*"Debe ofrecer a los alumnos la oportunidad de conocer y aprender los distintos lenguajes artísticos, como lenguajes alternativos. El aprendizaje de los lenguajes artísticos, implica el conocimiento de sus facetas sintácticas, semánticas y pragmáticas. Este tipo de conocimiento contribuirá a alcanzar competencias complejas relacionadas al desarrollo de la capacidad de abstracción, a la construcción de un pensamiento crítico y divergente y a la apropiación de valores culturales. Por lo tanto, apropiarse de estos conocimientos permitirá a los alumnos, realizar su propia elaboración y producción de expresiones artísticas, además de capacitarlos para apreciar las producciones de los demás, sean estas las de sus compañeros o las de artistas del pasado, del presente, del ámbito local o del contexto mundial."*

(Ros, : 6)<sup>30</sup>

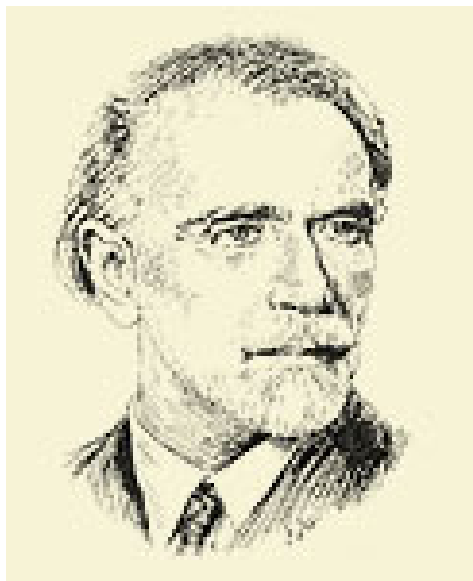
---

<sup>29</sup> AGOSTI-GHERBAN, CRISTINA and CHRISTINA RAPP-HES. 1988. *El niño, el mundo sonoro y la música*

<sup>30</sup> ROS, NORA. *El lenguaje artístico, la educación y la creación*

És per tot això, que ara entrarem a parlar de diferents estudiosos que han relacionat la música (i en particular l'aprenentatge de la música) amb el desenvolupament integral de la persona.

### 2.3.1. ZOLTÁN KODÁLY (*Kecskemét, 1888 – Budapest, 1967*)



*Zoltán Kodály*

Músic i compositor hongarès, que va demostrar tant d'interès per la pedagogia musical que va decidir deixar de cantó la seva faceta de compositor i director per a dedicar gran part de la seva vida a la recopilació de música popular (es parla de cent cinquanta mil cançons), per a utilitzar-la en la metodologia d'ensenyament de la música, que porta el seu nom. Lucato (2001)<sup>31</sup>, cita a Kodály quan escriu:

*"Em sembla que no em sabrà mai greu el temps que no he dedicat a escriure composicions de gran format. Crec que fent això, he realitzat un treball útil a la col·lectivitat, tant útil com si hagués escrit altres composicions simfòniques"*

La seva metodologia utilitza la cançó tradicional hongaresa com a llengua mare i com a motor de tots els aprenentatges de la música, el solfeig relatiu i la fonomímia com a recurs per a la representació interna de la melodia i les relacions intervàliques, les polirítmies i les cançons a veus com a base madurativa per a l'adquisició de l'autonomia personal de control del ritme i d'afinació de les notes. Els exercicis que estimulen la memorització, l'audició interior, la improvisació, l'anàlisi musical i el reconeixement, són la base del seu mètode. (Miranda, 2003: 45)<sup>32</sup>

Kodály es planteja una educació musical per a tothom, on l'escola sigui el lloc on convisquin els aprenentatges musicals amb tota la resta de matèries, és a dir, que "alfabetització musical" sigui un dels pilars de l'ensenyament. Per a ell, la música és una experiència que

---

<sup>31</sup> LUCATO, MARCO. 2001. *El método Kodaly y la formación del profesorado de música*

<sup>32</sup> MIRANDA PÉREZ, JOAQUIM. 2003. *Elaboració d'un model multimèdia d'intervenció per a l'educació de l'oïda musical.*

ha de proporcionar l'escola. El mètode Kodály és una filosofia de l'educació i un concepte d'ensenyament. Segons el Zoltán Kodály Pedagogical Institute of Music de Kecskemét (2008), Kodaly va treballar en dues direccions, en defensar el legítim lloc de la música dins el currículum escolar i en el reconeixement de la música com un art social; cita "no hi ha so espiritual, vida sense música" i "la música pertany a tothom", per tant "és natural que la música estigui formant part dels programes d'estudi"

Hargreaves (1998: 242)<sup>33</sup>, escrivia, parlant de Kodaly: "Degut a la importància del sistema en relació a altres matèries escolars a Hongria, el currículum musical comença aproximadament als 3 anys. Una característica important del mètode és que els nens aprenen a llegir i escriure la notació musical des dels primers anys, ja que això es considerat part integrant de l'aprenentatge de la lecto-escriptura"

També Malagarriga (2002: 32)<sup>34</sup> cita a Kodály:

*"l'educació musical contribueix al desenvolupament de diverses facultats del nen, que no solament afecten les aptituds específicament musicals, sinó la percepció en general, la capacitat de concentració, els seus reflexos condicionats, el seu horitzó emocional i la seva cultura física"*

### **2.3.2. EDGAR WILLEMS (Lanaeken, 1890-1978)**

Pedagog musical que va crear un mètode d'educació musical basat en l'educació de l'oïda. Amb el mètode Willems el que es pretén és l'educació dels nens, intentant que siguin quines siguin les seves dots musicals, puguin desenvolupar a través de la música totes les seves facultats sensorials i motrius, cognitives i afectives.

El que Willems entén per educació musical va molt més lluny de l'aprenentatge del llenguatge musical i l'instrument, Willems adopta una concepció de cultura musical integral que, més que ajudar a desenvolupar un conjunt d'habilitats, ajuda a que la música es vagi configurant des de d'infantesa com una part integrant d'una personalitat harmoniosa:



*Edgar Willems*

---

<sup>33</sup> Op. Cit.

<sup>34</sup> MALAGARRIGA, TERESA. 2002. *Anàlisi i validació d'una proposta didàctica d'educació musical per a nens de cinc anys.*



*“El problema de l’educació és complexa i la música hi mereix ocupar un lloc important. La música enriqueix al ésser humà per mitjà del so, del ritme i de les virtuts pròpies de la melodia i l’harmonia; eleva el nivell cultural per la noble bellesa que es desprèn de les obres d’art, reconforta i alegra a l’oient, a l’interpret i al compositor. La música afaforeix l’embranzida de la vida interior i apel·la les principals facultats humanes: la voluntat, la sensibilitat, l’amor, la intel·ligència i la imaginació creadora.” (Willems, 1956: 14)<sup>35</sup>*

Del seu sistema pedagògic cal destacar:

*“...el concepte d’educació musical i no el d’instrucció o d’ensenyament musical, per entendre que l’educació musical és, en la seva naturalesa, essencialment humana i serveix per a despertar i desenvolupar les facultats humanes”*

Willems entén l’activitat musical com un camp obert i plural que afaforeix el desenvolupament artístic i cultural combinant la manera, el saber i el ser per a millorar la intel·ligència musical i la sensibilitat estètica de l’alumne, com individu i com a ésser social. La seva obra no es limita a senyalar els avantatges que comporta una familiaritat des de petits amb la música, sinó que examina els fonaments i la profunditat de l’educació sensorial, del desenvolupament de l’afectivitat auditiva, del com i perquè de l’audició musical, juntament amb les lleis de l’evolució i d’un ensenyament normal amb bases psicològiques:

*“Mentre l’ésser humà es desenvolupa, mentre guanya en intel·ligència, sensibilitat i noblesa, la música, que és una de les expressions més fidels i completes de la seva naturalesa, farà la mateixa ascensió, plantejant sempre a l’educador renovats problemes. El mateix passarà amb el psicòleg, que veu com el seu horitzó s’amplia en el curs de les seves investigacions, realitzant, així, pas a pas, el que Shopenhauer havia pressentit al dir: La música té un significat general i profund que està en relació amb l’essència de l’univers i amb la nostra pròpia essència.” (Willems, 1956: 199).*

Segons Willems, si s’uneixen els elements essencials de la música amb els propis de la mentalitat humana es contribueix a una major harmonia de l’home amb si mateix. Els seus objectius principals, amb els que vol fer més humana i lúdica l’educació musical, són:

- Musicals: pretén que els alumnes estimin la música desenvolupant totes les seves possibilitats i obrint-se a les manifestacions de les diverses èpoques i cultures.

---

<sup>35</sup> WILLEMS, EDGAR. 1956. *Las bases psicológicas de la educación musical*

- Humans: Pretén que mitjançant la música es desenvolupin harmònicament totes les facultats de l'individu, sobretot les intuïtives i creatives.
- Socials: enfoca la seva metodologia a tot tipus d' alumnat, posant molt d' èmfasi en el beneficiós treball en grup i en la seva prolongació a l'àmbit familiar.

És per tot això que mostra la música com un llenguatge, com una progressió, desenvolupant oïda o "intel·ligència auditiva" i sentit del ritme, i creant "situacions d'escolta activa", per a desenvolupar en els nens i nenes el gust per la música. Obre les portes a les famílies, apostant per una educació activa i creativa en la que l'entrenament transcendeix de l'escola, impregnant tota l'expressió de l'ésser.

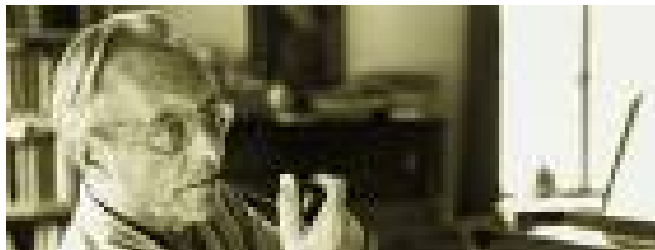
Malagarriga (2002: 31), analitza els principis pedagògics i filosòfics que exposa Willems a la "Preparació musical dels més petits" (1962), arribant a la conclusió que reflecteixen de forma general el pensament col·lectiu dels pedagogs de l'època en relació amb el valor positiu que aporta al desenvolupament humà una estimulació musical donada oportunament a les primeres etapes de la vida.

### 2.3.3. CARL ORFF (Munic, 1895-1982)

Carl Orff, compositor i director d'orquestra alemany, va crear un mètode d'educació musical. Segons cita Miranda (2003: 48), Orff en el prefaci del seu mètode ens parla dels valors educatius de la pràctica musical:

*"Una educació del nen a l'escola primària no estaria mai completa sense el desenvolupament de les facultats artístiques; facultats que, per mitjà de la pràctica adequada de les arts, han de convertir-se en qualitats, no de cara a la formació de futurs artistes sinó pensant en els valors eminentment educatius que la seva pràctica implica"*

Segons la seva metodologia, la triple activitat, paraula, so i moviment, són en els nens i nenes una propietat natural. Sobre aquests elements s'edifica la seva obra pedagògica. El joc és innat en els nens i nenes, i els instruments que utilitza Orff en la seva metodologia, serveixen per a jugar amb la música.



Carl Orff

A l'escola hi ha d'haver pràctica musical adreçada a la formació i educació, englobada dins una educació integral, en que la Música és un element més, del qual els nens han de participar de forma col·lectiva.

#### **2.3.4. LEV SEMYONOVICH VIGOTSKY (Orsha, 1896-1934)**

Lev Semyonovich Vygotski va ser un psicòleg bielorús molt important dins el camp de la psicologia evolutiva amb els seus estudis sobre psicologia educativa i desenvolupament infantil. La seva teoria es basa en que el desenvolupament intel·lectual dels nens és una funció del grup humà en el que ens movem més que una qüestió individual.

L'obra de Vygotski inclou alguns conceptes clau; un d'aquests és la Zona de Desenvolupament Proper (ZDP). La ZDP es refereix la diferència entre el que un infant és capaç de fer amb l'ajuda d'un adult i el que és capaç de fer ell tot sol. La idea d'assistir i assessorar l'aprenentatge és el que es coneix com a "andamiaje".

Per a Vygotski el desenvolupament mental generalment forma part dels processos d'aprenentatge de la llengua i dels raonaments. Aquestes capacitats són enteses per al seu desenvolupament a través d'interacció social amb els altres (especialment els pares) i representen, d'alguna manera, el coneixement compartit de la cultura. Aquestes capacitats es desenvolupen a través d'un procés anomenat interiorització. La interiorització descriu com les activitats socials dels nens evolucionen per convertir-se en activitats mentals. Quan els nens i nenes parlen i participen amb els seus pares, professors, i semblants, comencen a interioritzar i a processar nova informació.

Per a Vygotsky, l'educació no és només l'adquisició d'un conjunt d'informacions, sinó que constitueix una de les fonts del desenvolupament, i la mateixa educació es defineix com el desenvolupament artificial del nen. L'essència de l'educació consistiria, per tant, en garantir el desenvolupament proporcionant al nen instruments, tècniques interiors i operacions intel·lectuals. Fins i tot parla d'adquisició de diferents tipus d'activitats per part de l'alumne.



*Leo Vigotsky*

Per tant atribueix una més gran importància als continguts dels programes educatius, però sobretot als aspectes estructurals i instrumentals d'aquests continguts. Entre aquests instruments atribueix un lloc especial al llenguatge, que és el que permet a l'individu actuar sobre la realitat a través dels altres, posant-lo en contacte amb el pensament dels demés i amb la cultura, la qual cosa repercuteix, recíprocament, en ell mateix. Afirmar que el pensament, com les altres funcions psíquiques superiors, té un seu origen social, és la conseqüència d'una relació social i no el resultat de les possibilitats de cada individu aïllat.

Segons Ros:

*"Para Vygotski el lenguaje es el instrumento que regula el pensamiento y la acción. El niño al asimilar las significaciones de los distintos símbolos lingüísticos que usa, su aplicación en la actividad práctica cotidiana, transforma cualitativamente su acción. El lenguaje como instrumento de comunicación se convierte en instrumento de acción."* (Ros, : 2):

El llenguatge, i a través d'ell la cultura, tenen una influència decisiva en el desenvolupament individual. És important, diferenciar les possibilitats d'aprenentatge que el nen és capaç d'exercir per ell mateix de les que pot desenvolupar en un marc social adequat, és el que Vygotsky denomina desenvolupament potencial (Vigotsky, 1979: 133)<sup>36</sup>.

Analitza la relació entre fantasia i realitat plantejant quatre tipus de vinculacions (Vigotsky, 1986: 121)<sup>37</sup>:

- 1- La relació entre l'experiència acumulada i la creació
- 2- La relació entre els elements complexos de la realitat i els productes de la fantasia
- 3- L'enllaç emocional (els sentiments flueixen en la imaginació i la imaginació flueix en els sentiments)
- 4- La fantasia pot representar quelcom absolutament nou, no existent en l'experiència humana

Ressalta d'una manera específica la especial importància de fomentar la creació artística en l'edat escolar, ja que diu:

*"L'home haurà de conquerir el seu futur amb ajuda de la seva imaginació creadora; orientar el demà, una conducta basada en el futur i partint d'aquest futur, és funció bàsica de la imaginació i, per tant, el principi educatiu de la tasca pedagògica consistirà en dirigir la conducta escolar en la línia de preparar-lo per*

---

<sup>36</sup> VIGOTSKY, LIEV S. 1979. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*

<sup>37</sup> VIGOTSKY, L. S. 1986. *La imaginación y el arte en la infancia*

*al futur, ja que el desenvolupament i l'exercici de la imaginació és una de les principals forces dins el procés d'aconseguir aquesta finalitat.” (Vigotsky, 1986: 108)*

Vigotsky parla de l'activitat creadora, a partir de reconèixer en l'ésser humà dos tipus bàsics d'impulsos, un relacionat directament amb la memòria, que permet reproduir fidelment les normes ja creades, i l'altre afavoreix la creació a partir de la reelaboració o combinació de les experiències del passat. La primera seria la funció reproductiva i la segona la funció creadora. És aquesta segona funció la que ajuda que l'ésser humà es modifiqui i es projecti cap al futur.

### **2.3.5. HERBERT READ (Kirkbymoorside, 1893 – Stonegrave, 1968)**

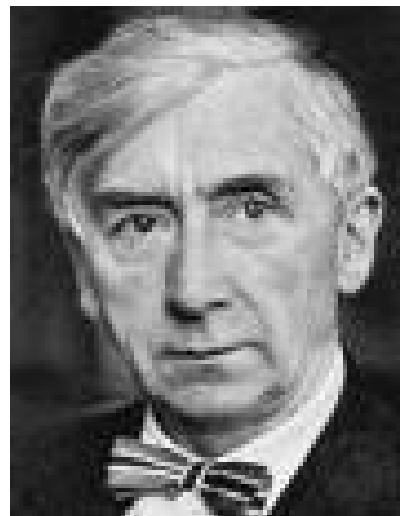
Sir Herbert Read va ser un filòsof anglès, polític, poeta, anarquista i crític de literatura i art. Va realitzar més de 1000 escrits sobre diferents àrees del pensament.

Sobre art i educació va dir que la finalitat general de l'educació és fomentar el creixement de lo individual que té cada ésser, i que l'educació estètica és fonamental en aquest sentit, ja que té com a objectius:

- Conservar la intensitat natural de tots els modes de percepció i sensació
- Coordinar els diversos modes de percepció i sensació entre ells i en relació amb el món exterior
- L'expressió de l'experiència mental

l es referia a educació estètica quan parlava d'educació visual (vista), d'educació plàstica (tacte), educació musical (oïda), educació cinètica (múscles), educació verbal (paraula) i educació constructiva (pensament).

Considerava que no s'havia de fer diferenciació entre ciència i art, l'art és la representació i la ciència l'aplicació de la mateixa realitat. Per a ell, l'objectiu de l'educació és el de cultivar tots els modes d'expressió i crear artistes, és a dir, persones eficients en els diferents modes d'expressió.



*Herbert Read*

Està d'acord amb Platón en que l'art ha de ser la base de tota educació natural i enaltidora (Read, 1970: 153)<sup>38</sup>

### **2.3.6. EDGAR MORIN (París, 1921)**

Edgar Morin és un pensador multidisciplinari conegut especialment com a sociòleg i epistemòleg. Està considerat un dels “maîtres à penser” del segle XX.

Morin (2000: 47)<sup>39</sup>, associa estretament la intel·ligència a l'afectivitat, ja que l'ésser humà és al mateix temps plenament biològic i plenament cultural, i l'home assumeix la plena humanitat a través i en la cultura (no hi ha cultura sense cervell). Parla de la relació inestable que es crea entre raó, afectivitat i pulsio.



*Edgar Morin*

Per a Morin, la societat viu per a l'individu, i l'individu viu per a la societat, només la cultura i la societat són les que permeten la realització dels individus, i és la interacció entre individus la que permet la perpetuació de la cultura i l'autoorganització de la societat. Relaciona el desenvolupament humà amb el desenvolupament d'autonomies personals, amb participacions comunitàries i amb el sentiment de pertinença a l'espècie humana.

Morin ens parla de que l'home assumeix la plena humanitat a través i en la cultura, que no hi ha cultura sense intel·ligència, i que la cultura i la societat són les que permeten la realització de l'individu. Diferencia entre cultura i cultures, i que cal partir d'una unitat que garanteixi la diversitat, i d'una diversitat que s'inscriu en una unitat.

### **2.3.7. CRISTOPHER SMALL (1927)**

Small, músic neozelandès, assegura que si reconeixem la capacitat creativa dels nens en l'art, hem de reconèixer també la seva capacitat de crear altres formes de coneixement, ja

---

<sup>38</sup> Op. Cit.

<sup>39</sup> Op. Cit.

que l'art és una forma de coneixement, però d'un coneixement que s'experimenta directament, en lloc d'absorbir-lo de forma abstracta. També hem de reconèixer, en els nens, la capacitat en formular les seves pròpies preguntes, que, sovint estan fora del que són les assignatures i especialitats. (ell diu "venerades" assignatures i especialitats) (Small, 1980: 217)<sup>40</sup>.

Assegura que el verdader poder de l'art no el trobarem ni en escoltar ni en contemplar l'obra acabada, sinó en l'acte mateix de la creació. Cita a Herbert Read ("Education Throys Art",



*Christopher Small*

1943) quan afirma que l'art (en educació) corregeix l'escissió que hi ha en la ciència entre subjecte i objecte, i també que el propòsit de l'art en educació (que, segons ell, hauria de ser idèntic al propòsit de l'educació mateixa), és cultivar en l'infant una modalitat d'experiència integrada (Small, 1980: 219).

*"el camí cap a la verdadera ciència, cap a un verdader coneixement de la naturalesa,..., passa per una exploració afectuosa, similar a la que el artista fa dels seus materials"* (Small, 1980: 225)

### **2.3.8. JOHN BLACKING (Guilford, 1928-1990)**

Blacking, etnòleg musical anglès, gran lluitador en contra l'apartheid, va estudiar la vessant social de la música, i com la música, la cultura i la societat estan fermament vinculades. Per a ell la música ens fa éssers socials, ja que trobem música en cada moment de la nostra vida i en totes les societats i cultures.

Blacking va escriure extensament durant els anys seixanta sobre el que ell considerava l'"anàlisi cultural de la música". La seva investigació es va centrar en la importància que tenen les "situacions culturals" en els processos d'aprenentatge de la música, remarcant les connexions que hi ha entre l'adquisició de coneixements musicals i habilitats socials. Al seu llibre "Fins a quin punt l'home és músic" (1973: 113), ens parla de la música com una síntesi de processos cogniscius, que són presents dins la cultura i el cos humà, també sobre les formes que pren la música, i els efectes que té sobre les persones, generats per les

---

<sup>40</sup> SMALL, CHRISTOPHER. 1980. *Música sociedad educación*

experiències socials dels cossos humans en diferents ambients culturals. Per a ell, com que la música és so humanament organitzat, expressa aspectes de l'experiència dels individus en societat. En el seu estudi arriba a afirmar que:

*"la tasca difícil és estimar i la música és un art que prepara per a aquesta tasca tan difícil"* (Blacking, 1973: 125).

Per a Blacking, el món seria un lloc millor si tots fóssim capaços de comunicar-nos a través de la música.

Per tant Blacking dona un valor molt competencial a l'aprenentatge musical, però no tant en la seva vessant escolar, sinó en el social i cultural:



John Blacking

*"la societat sosté que només un nombre limitat d'individus són músics, i, no obstant això, actua com si tothom posseís la capacitat bàsica sense la qual no pot existir cap tradició musical, es a dir, la capacitat per escoltar i distingir estructures sonores"* (Blacking, 1973: 27)

### 2.3.9. HOWARD GARDNER (Scranton, 1943)

Howard Gardner és un psicòleg nord-americà i professor de La universitat de Harvard, conegut per la seva teoria de les intel·ligències múltiples, que es basa en que cada persona té, com a mínim set intel·ligències o habilitats cognoscives: la intel·ligència lingüística (capacitat per utilitzar i estructurar els significats i les funcions de les paraules i del llenguatge), la intel·ligència lògic-matemàtica (habilitat per a realitzar càlculs numèrics, utilitzar el raonament deductiu e inductiu), la intel·ligència viso-espacial (capacitat per a percebre amb precisió el món visual i espacial), la intel·ligència corporal-cinestèsica (habilitat per a controlar els moviments del





propi cos i utilitzar els objectes amb destresa), la intel·ligència musical (habilitat per apreciar, discriminar, transformar i expressar les formes musicals, així com per a ser sensible al ritme, la melodia i al timbre), intel·ligència interpersonal (capacitat per a discernir i respondre de manera adequada als estats d'ànim, als temperaments, les motivacions i als desitjos de les altres persones) i la intel·ligència intrapersonal (capacitat per accedir als propis sentiments i discernir les emocions íntimes, pensar sobre els processos de pensament).

*Howard Gardner*



A l'anàlisi de la teoria de Gardner que fa Ferrándiz (2004: 23)<sup>41</sup>, ens parla de que existeix evidència sobre la existència de varies competències intel·lectuals humanes relativament autònomes, però que en general aquestes intel·ligències actuen en harmonia.

Gardner diu que un individu ben desenvolupat és el que és capaç de pensament lògic racional com el mostrat pels matemàtics, científics i altres especialistes de la nostra cultura, cita a Goodman ("Languages of Art", 1968) que va sostenir que diferents sistemes simbòlics poden intensificar diferents classes d'habilitats d'utilització de símbols per part dels éssers humans, i va suggerir que aquests diferents perfils d'habilitats podrien tenir conseqüències educatives en les arts i també amb altres disciplines ((Gardner, 1994: 28)<sup>42</sup>. Goodman havia parlat d'una gamma de codis simbòlics humans (llenguatge, gestualitat, pintura, notació musical i similars) en relació a un espectre de capacitats humanes d'utilització de símbols, com l'expressió metafòrica, la ironia, l'autoreferència, la citació, i altres similars (els hi diu capacitats simbòliques) que poden tenir conseqüències psicològiques. És a partir d'aquest suggeriment que els psicòlegs del desenvolupament (entre els que hi trobem Gardner) es van preguntar pel desenvolupament del nen en referència a les diverses classes de competències simbòliques. En conseqüència, a finals de la dècada de 1960, va començar a treballar el "Grup de desenvolupament" (Gardner, Howard, Perkins, Leondar) que ha intentat definir la manera com es desenvolupen diverses habilitats i capacitats d'utilització de símbols, especialment en aquelles capacitats valorades en les arts. En concret diu que "es presta molt poca atenció als processos de pensament que utilitzen els artistes, escriptors,

---

<sup>41</sup> FERRÁNDIZ GARCIA, CARMEN. (2004). *Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva. un estudio desde el modelo de las inteligencias múltiples*

<sup>42</sup> GARDNER, H. 1994. *Educación artística y desarrollo humano*

músics, atletes; així com també tenim molt poca informació sobre els processos com la intuïció, la creativitat o el pensament original” (citats per Hargreaves (1991: 22)).

Segons Gardner (1994: 87) els estudiants aprenen art de manera eficaç quan es veuen compromesos en projectes rics i significatius, quan el seu aprenentatge artístic està ancorat en la producció artística; quan hi ha un intercanvi fàcil entre les diverses formes de coneixement, incloent-hi les formes intuïtives, artesanals, simbòliques i notacionals; i quan els estudiants tenen l'oportunitat de reflexionar sobre el seu progrés.

En aquest estudi sistemàtic de Gardner ha dut a terme sobre els processos i productes creatius des de la perspectiva de la psicologia cognitiva, recollit a *“Art, mint amb brain. A cognitive approach to creativity”* analitza les conclusions a que van arribar Piaget i Chomsky, evidenciant que mentre Piaget considera que el nen va exercint tota la seva capacitat d'inventiva a mesura que avança d'una etapa a la següent, Chomsky opina que el nen neix ja equipat amb els coneixements requerits, i només necessita temps per a desenvolupar-los, per exemple, per a Chomsky, el llenguatge i altres “òrgans de la ment” (els anomena així) com els que estructuren la matemàtica o la música, són entitats que estan programades per a desenvolupar-se en el temps. (Gardner, 1987: 44)<sup>43</sup>.

Per a Gardner, els nens tenen una intimitat especial amb les arts, i el seu desenvolupament artístic està ple d'alts i baixos i zig-zag, en lloc de seguir una progressió ascendent. Considera molt important poder arribar a comprendre com aquesta inusual trajectòria pot influir en el seu desenvolupament global.

Com a conclusió dels estudis que va efectuar sobre el cervell humà, va arribar a la conclusió que els símbols verbals i els símbols musicals no són processats pel sistema nerviós de la mateixa manera, i per tant la competència lingüística no és un requisit previ a la capacitat musical (Gardner, 1987: 354). Considera que és molt simplista arribar a la conclusió que la música és principalment una funció de l'hemisferi dret, ja que cita interessants estudis de Thomas Bever (de la universitat de Columbia) que suggereixen que a mesura que un individu va adquirint major formació musical, certes aptituds que inicialment es trobaven a l'hemisferi dret passen de manera creixent a trobar-se a l'esquerra. Això el fa arribar a la conclusió que els individus sense formació musical tenen més possibilitats que els

---

<sup>43</sup> GARDNER, H. 1987. *Arte, mente y cerebro. una aproximación cognitiva a la creatividad*

musicalment capacitats d'exhibir efectes deguts a la malaltia de l'hemisferi dret. (Gardner, 1987: 356)

Per a Gardner, un dels objectius primordials de la psicologia evolutiva consisteix en comprendre com es desenvolupen gradualment les competències adultes respecte als sistemes simbòlics específics i explicar-les en relació al desenvolupament de la cognició en el seu conjunt.

### **2.3.10. DAVID J. HARGREAVES**

Hargreaves és professor i director del Centre for International Research on Creativity and Learning in Education (CIRCLE), president de la Comissió per a la recerca de la Societat Internacional d'Educació Musical (ISME) i membre de la British Psychological Society. El 2004 li va ser concedit el títol Doctor Honoris Causa per la Facultat de Belles Arts i Arts Aplicades de la Universitat de Gothenburg (Suecia), en reconeixement a la seva contribució en la creació del Departament de recerca en Educació Musical. Els seus estudis es centren en la psicologia del desenvolupament musical, que representa la confluència entre dues disciplines, la psicologia del desenvolupament i la psicologia de la música.

Al seu estudi "The Developmental Psychology of Music" (Hargreaves, 1998: 235)<sup>44</sup> diu que la música no pot estar aïllada de la resta de les matèries escolars i que se la pot integrar en l'ensenyament de la ciència i dels estudis socials, per exemple, i també a altres matèries artístiques, coincideix amb Paynter (1977), a qui cita, suggerint que la música a l'educació, es a dir, com a part integral del currículum escolar general, és tant important com l'educació musical dels relativament pocs alumnes que volen seguir carreres musicals. Més endavant conclou que l'educació musical hauria de contribuir al desenvolupament intel·lectual, emocional, sensomotriu i social i que, sens dubte, podria agregar més dimensions a la llista.

A la introducció del llibre "*Children and the arts*" trobem la següent afirmació:

*"Entre els professors, investigadors i educadors existeix un ampli acord sobre la importància vital d'educar als nens en el terreny artístic: les arts proporcionen ocasions úniques per al desenvolupament de qualitats personals com són l'expressió creativa natural, els valors socials i morals i l'autoestima"* (Hargreaves, 1991: 11)<sup>45</sup>

---

<sup>44</sup> Op. Cit.

<sup>45</sup> HARGREAVES, DAVID J. 1991. *Infancia y educación artística*.

### **2.3.11. ALFRED A. TOMATIS (Niça, 1920 – Carcassone, 2001)**

Otorinolaringòleg francès que va desenvolupar, des de 1947, un mètode d'entrenament auditiu de reeducació de la manera d'escoltar. Segons Tomatis, d'aquesta manera es millora l'aprenentatge i les habilitats del llenguatge, la comunicació, la creativitat i el comportament social.

Habitualment, quan pensem en la nostra oïda, ens centrem en la seva funció més obvia, escoltar, però Tomatis senyala que s'han de tenir en compte altres funcions, tant importats com l'audició. Per a ell escoltar va molt més enllà de sentir.

La primera d'aquestes funcions és la vestibular que controla el balanç, la coordinació, la verticalitat i el to muscular dels ulls. Gràcies a aquesta funció podem desenvolupar la pròpia imatge a l'espai, i el vestíbul (part de l'oïda interna) és una connexió important per on passa tota la informació sensorial que el nostre cos envia a la nostra ment. Els nens amb problemes vestibulars, tenen, freqüentment dificultats d'integració sensorial.



*Alfred Tomatis*

Una altre part important de l'oïda interna és la còclea, que analitza els sons. Al igual que el vestíbul actua com a comunicador entre el sistema nerviós i el cervell. El tacte, la visió i l'escolta són interpretats pel nostre sistema vestibular–còclear.

L'oïda té un paper primordial en l'estimulació del cervell: per a Tomatis l'oïda es pot comparar amb una dinamo que transforma els estímuls que rep en energia neurològica que alimenta el cervell. En el seu mètode d'entrenament fa escoltar als pacients sons que ells no registren normalment, assegurant que si aquest estímul es manté durant un temps, es pot transformar la fonació.

Els sons aguts donen energia al cervell, i en canvi els greus drenen l'energia. Tomatis nota que quan el nostre cervell està ben “energetitzat”, podem enfocar, concentrar, organitzar, memoritzar, aprendre i treballar llargs períodes de temps sense esforç. Quan el cervell està ben “energetitzat”, es pot innovar, imaginar i crear. La majoria de nens i adults amb bon oïda musical obtenen una gran quantitat d’“Energia Auditiva” i difícilment experimenten baixos

nivells d'energia o depressió, en canvi els nens hiperactius es poden estar movent incansablement buscant "donar energia" al seu cervell per mitjà d'activitats vestibulars.

També són importants els treballs de Tomatis sobre la veu, va formular la llei:

*"La veu conté únicament els sons que l'oïda capta"*

Molts problemes de veu neixen de petits problemes d'escolta. És per això que cantants famosos, com Maria Callas, han seguit el mètode Tomatis. Al millorar l'habilitat d'escolta, la veu comença a tenir més harmònics i es torna més precisa, harmònicament rica i de resposta ràpida.

La curiositat científica va portar a Tomatis a interessar-se per problemes diferents, com són les dificultats d'aprenentatge i la patologia de la comunicació.

### **2.3.12. JEAN-PAUL DESPINS**

Segons Hernández (2002: 557)<sup>46</sup> Despins defensa la tesi de que tot el sistema d'ensenyament de la música, a nivell elemental i superior sembla haver estat dissenyat per a desanimar el gust per la música, mentre que la música és un art necessari i fascinant. Segons Despins, això és degut a la ignorància que es té de les funcions específiques de cada hemisferi cerebral; el cervell està constituït per dos hemisferis, cadascun amb una estructura i unes funcions específiques, i també amb unes estructures anatòmiques que mantenen una rica i complexa ret de connexions interhemisfèriques.

Despins sosté que l'educació tradicional ha ignorat que l'hemisferi esquerra és l'encarregat de captar i analitzar els aspectes merament lingüístics, semàntics, simbòlics i temporoseqüencials de la música, mentre el dret en percep de manera holística els elements emocionals, plàstics i estètics, ja que està funcionalment estructurat per al pensament sintètic i per a comprendre i sentir els aspectes videoespacials.

Les diferències morfològiques i funcionals dels hemisferis són molt més aparents a l'infantesa. Despins formula que les dificultats en que es troben els nens i nenes quan estudien música són degudes a que el sistema d'ensenyament ha prioritzat els aspectes lingüístics, semàntics i simbòlics.

Segons Despins:

---

<sup>46</sup> HERNÁNDEZ, PRIMITIVO. 2002. *Reseña de "la música y el cerebro" de Jean-Paul Despins*

*“Al prendre el camp lingüístic i les ciències matemàtiques com objectius que s’han d’assolir, només es considera la música com un passatemps educatiu”*

Sobre les teories de Despins se n’ha parlat molt, ja que sosté que la música és una disciplina que ajuda a interrelacionar els dos hemisferis cerebrals, i per això es tant important el seu aprenentatge des de l’infantesa

### **2.3.13. JOHN SLOBODA**

Director de l’Unit Naciona Study of Musical Skill and Development de la universitat de Keel des de 1991, Sloboda és conegut pels seus treballs en el camp de la psicologia de la música, a més de la seva defensa del antimilitarisme.

La Unitat per l’estudi de la música i el desenvolupament de Competències de la facultat de Psicologia de Keel té com a objectius, segons la seva pàgina web (Domingo Cebrián, 2006)<sup>47</sup>:

- Promoure i dur a terme la investigació dels aspectes psicològics de la música
- Promoure la interdisciplinarietat per a desenvolupar la cooperació entre investigadors, sobre tot psicòlegs, científics cognitius, músics i pedagogs
- Fomentar a nivell regional, nacional i internacional, els vincles entre persones i organitzacions relacionades amb la recerca
- Promoure l’educació i la formació en la psicologia de la música, sobretot a nivell de postgraus i formació continuada



*John Sloboda*

Per a Sloboda el pensament musical es pot resumir en induir i resoldre una tensió motivada. Molts compositors comparteixen aquesta idea, encara que afegeixen altres significacions induïdes per la música completant tres tipus de representacions:

- Esquemes de tensió i de calma: moviments corporals i actituds emocionals.
- Esquemes de ressonància emocional (afectes i sentiments): estats d’ànim positius i negatius, integració i desintegració-angoixa.

---

<sup>47</sup> DOMINGO, VIRGINIA. 2006. *El valor de la educación musical en el desarrollo integral de la persona*

- Representacions icòniques i cinètiques.

Sloboda va formular nombrosos paral·lelismes entre llenguatge i música. Hargreaves (1998: 22), parlant de la relació entre llenguatge i música explica que el compositor Leonard Bernstein (1976) ha buscat les interrelacions entre el discurs musical i la teoria lingüística des del punt de vista del músic, i Sloboda (1985) ho ha fet des del punt de vista cognitiu psicològic, referint-se a la fonologia musical (caracterització de les unitats bàsiques del so), a la sintaxis (regles que combinen aquestes unitats) i a la semàntica (significats associats a les seqüències d'aquestes unitats). La idea central és que existeixen equivalents musicals de les estructures "superficials" i "profundes" del llenguatge, tant és així, que els elements musicals i les regles jeràrquiques per a la seva combinació i processament queden emmagatzemades a la memòria.

### 2.3.14. KEITH SWANWICK

Keith Swanwick és professor emèrit a l'Universitat de Londres. Doctorat en "*La Música i l'Educació de les emocions*", els seus treballs parteixen de l'anàlisi crític de l'evolució de l'educació musical a les escoles.

*"Quin és el sentit i el propòsit de les arts? Són simples activitats de plaer per a la satisfacció privada o constitueixen una part del discurs públic? Es poden practicar a les aules, o es gaudeixen millor fora de les institucions? La seva valoració està més pròxima al somni o a un joc de nens? Quins propòsits rellevants, si hi són, s'amaguen darrera els nostres intents d'educar en i sobre les arts? On són les seves arrels psicològiques?"*  
(Swanwick, 1991: 41)<sup>48</sup>



*Keith Swanwick*

Cita l'informe Gulbenkian *The Arts in Schools* (Gulbenkian Foundation, 1982: 18-40) que recull tota una gamma de respostes a la pregunta sobre el valor de les arts: aquest informe considera les arts, al igual que altres categories de comprensió, com a formes específiques de pensament; ens donen una idea de l'"amplitud i caràcter de la nostra civilització", ens obren a les idees, a nous coneixements i intuïcions; són un contrapès a les formes

---

<sup>48</sup> SWANWICK, KEITH. 1991. *Música, pensamiento y educación*

analítiques del discurs, com la ciència i les matemàtiques, i ens porten a la síntesis i a la concreció; utilitzen l'hemisferi dret del cervell, amb la seva propensió a elaborar els elements sensibles, intuïtius i espaials de la percepció i l'acció. Les arts també ofereixen altres avantatges a través del procés de transferència; desenvolupen certes qualitats i destreses com l'equilibri, la gràcia i la coordinació; fomenten "la disciplina, la dedicació i l'atenció al detall"; afavoreixen "l'acord interpersonal i inclús internacional" (Swanwick, 1991: 42)

Cita a Robert Witkin i Malcom Ross quan diuen que a través de la creació artística, podem reconèixer, ordenar i exterioritzar els nostres conflictes o sentiments y resoldre d'aquesta manera la "dificultat sensitiva". Segons Swawick aquesta teoria no és suficient, en quan no explica de mode convincent la nostra resposta als objectes y activitats artístiques d'altres persones, ni explica perquè quan succeeixen ens sentim sovint estimulats, emocionats o torbats, en lloc de fer-nos descarregar o ordenar les emocions que ens envaeixen. Per això, ell pensa que les arts són molt personals, subjectives, especialment

*"comparant-les amb les ciències i les humanitats, que son més "objectives""*  
(Swanwick, 1991: 43).

Davant l'afirmació d'Herbert Spencer de l'any 1911 de que essent les arts la dimensió ociosa de la vida, haurien d'ocupar "la part ociosa de l'educació" (Spencer, 1911), o la de Newman "...disseccar aus o tocar instruments de corda és un passatemps elegant i un recurs per a ociosos, però no és educació; no forma o cultiva el intel·lecte" (Newman, 1915: 136-7), Swanwick respon que els elements lúdics de les arts poden ser motiu per a fer bromes, però que el cert és que contribueixen al desenvolupament de la ment (Swanwick, 1991: 53).

*"Intento aclarir una mica el perquè la gent valora les arts i perquè són tant importants en educació. Les arts no tenen gran similitud amb els somnis, però sí amb el joc. Són les úniques activitats en les que es poden fomentar i ampliar deliberadament tant a la infantesa, com després, el domini i la imitació, a diferència del joc pròpiament dit, que tendeix a desaparèixer. Les arts són i han estat sempre fonamentals per al desenvolupament i la conservació de la ment, com ho són altres formes de representació, inclòs el llenguatge" (Swanwick, 1991: 57)*



## 2.4. ESTAT DE LA QUESTIÓ

Com que, segons Hargreaves, la psicologia musical,

“inclou investigacions neurològiques i fisiològiques sobre les bases biològiques de la percepció musical, i estudis de lateralització hemisfèrica; estudis acústics i psicofísics dels mecanismes de la percepció auditiva; estudis de psicologia cognitiva en relació a temes tals com la representació auditiva i la codificació, la percepció melòdica i l'execució musical experta; l'anàlisi psicomètric de l'habilitat o aptitud musical i el seu desenvolupament; estudis evolutius sobre l'adquisició de destreses; investigacions sociopsicològiques sobre els aspectes estètics i afectius de l'audició musical; anàlisis de les conductes de l'aprenentatge de la música; estudis “aplicats” en el camp de la teràpia, de l'educació, de l'indústria, i així successivament. Aquesta llista, de cap manera és exhaustiva, però transmet la idea de que la riquesa i complexitat del fenomen musical pot ser abordat des de tots els nivells psicològics.” (Hargreaves, 1998: 15)

Troblem nombrosos estudis sobre de l'educació musical, però pocs que es refereixin específicament a l'adquisició de competències bàsiques per part dels alumnes que estudien música. Per altre costat, l'aprenentatge per competències i el debat sobre els criteris per a la seva selecció, adquisició i avaluació han centrat l'atenció de pedagogs i educadors dels darrers anys, i la contribució de les diferents àrees a l'adquisició d'aquestes competències bàsiques la trobem ja en la introducció d'aquestes àrees que fa la LOE.

Andrea Giraldez de l'universitat de Valladolid (Giráldez, 2007)<sup>49</sup>, dedica un article reflexionant sobre quin és l'enfocament més òptim que s'ha de donar a l'educació musical a les escoles, perquè aquesta matèria contribueixi de la manera més eficaç possible al desenvolupament de les diferents competències clau. Ens parla de que no tots els plantejaments i enfocaments de la matèria són igual de bons.

Maria José Arramberi del Musikene de Sant Sebastià (Aramberri, 2007)<sup>50</sup>, ens parla de que des dels ensenyaments professionals de música, l'aprenentatge especialitzat no ha d'impedir que s'afavoreixi el desenvolupament de competències bàsiques per a la realització personal i social dels alumnes. Analitza quines són les competències clau que es poden

---

<sup>49</sup> GIRÁLDEZ, A. 2007. *Contribución de la educación musical a la adquisición de las competencias básicas*

<sup>50</sup> ARAMBERRI, M. J. 2007. *Las competencias clave desde la enseñanza profesional de la música*

adquirir a través dels ensenyaments professionals de la música: l'aprenentatge autoregulat (aprendre seguint un procés actiu i constructiu essent responsable d'establir finalitats concretes), expressió artístic-musical (expressar la personalitat interpretant a través de la música), consciència i apreciació artístic-musical (comprendre i valorar la riquesa del patrimoni musical), hàbits saludables (consciència i acceptació del propi cos, possibilitats i limitacions, optimitzant el seu funcionament), competències emocionals (domini dels coneixements, destreses i actituds que permeten expressar i regular els fenòmens emocionals), competències interpersonals (enriquiment personal i relacions amb els altres), competència digital (coneixement i utilització de les TICS), comunicació lingüística (entendre i expressar-se adequadament a través del llenguatge oral i escrit), competència matemàtica (representacions espacials de la música, intervàlica, mètrica, rítmica, proporcions acústiques...).

Maravillas Díaz de la universitat del País Basc i Joseax Llorente de l'Escola de Música de Getxo (Díaz and Llorente, 2007)<sup>51</sup>, ens parlen de l'escola de música com un espai adequat on s'hi poden trobar propostes d'ensenyament adequades que contribueixen al desenvolupament de competències al llarg de la vida. Parteixen del text de la proposta de Recomanació del Parlament Europeu i del Consell sobre competències clau de l'aprenentatge permanent:

*“El papel de la expresión cultural y artística es esencial para todos los individuos, tanto para el proceso de aprendizaje como forma de adquisición de conocimiento y destrezas, en concreto en los primeros estadios del aprendizaje, como para un enriquecimiento de la vida en general. Por lo tanto, la educación en sus inicios debería desarrollar el potencial que servirá de base para el aprendizaje formal, no formal e informal a lo largo de la vida” (Comisión Europea. Dirección general de educación y cultura. Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo, noviembre de 2004)*

Estudien l'Escola de Música com una eina educativa, cultural i de integració social, que pot adreçar-se als joves (canalitzant les seves necessitats d'expressió i comunicació), als adults (poden utilitzar el seu temps gaudint de la música), a les persones grans (millorant la seva

---

<sup>51</sup> DÍAZ, M. i LLORENTE, J. 2007. *Las competencias clave desde la enseñanza profesional de la música*.

qualitat de vida amb treball psicomotriu, amb rítmica, exercicis auditius i vocals....), a persones amb necessitats educatives especials (musicoteràpia), persones de diferents cultures (la música com a llenguatge universal). A partir d'aquesta idea, poden analitzar com aquesta escola de música globalitzadora contribueix a l'adquisició de competències bàsiques.

Patricia Casas (2006)<sup>52</sup> de la Universitat Industrial de Santander assegura que la música és una de les millors arts per a desenvolupar totes les habilitats, aptituds i actituds del ésser humà. Parteix de que la música ens acompanya des del començament de la vida, i que el llenguatge musical és innat en nosaltres, i que a Espanya no es valora aquest poder de la música, que ignorem la seva influència, la seva capacitat per a gaudir més de la vida, que l'educació musical és sinònim d'un aprenentatge acadèmic i poc motivador, que no potencia totes aquestes aptituds. Segons Casas, a l'hemisferi dret cerebral hi trobem les capacitats musicals, juntament amb les visuals i les espaials, i si les desenvolupem s'aconsegueix una evolució harmònica i equilibrada, a més de formar una estructura "prelògica" que facilita tots els aprenentatges posteriors. Per això pensa que és molt important que l'aprenentatge de la música comenci el més aviat possible, donant molta importància a l'estimulació de la capacitat auditiva, a la influència del so i la música en la gestació i primers anys de vida dels nadons.

Segons l'article de Mònica Planas (2007: 30)<sup>53</sup>, una investigació de La Universitat Northwestern d'Illinois, presentat a la revista Proceedings de l'Acadèmia Nacional de les Ciències d'Estats Units, la música estimula àrees del cervell involucrades en l'aprenentatge del llenguatge. Segons aquest article, Nina Kraus, directora del Laboratori de Neurociències Auditives d'aquesta universitat, "la música es revela com una eina essencial per ajudar a nens que tenen dificultats amb el llenguatge i dèficit d'aprenentatge", potenciar al màxim l'oïda produiria més beneficis i majors facilitats d'aprenentatge. A tall d'exemple, senyalen que les actuacions musicals obliguen als músics a estar pendents de les senyals musicals dels seus companys, i que han de llegir, sentir i escoltar al mateix temps, aquesta habilitat repercuteix en les capacitats comunicatives, especialment en la parla.

---

<sup>52</sup> CASAS FERNÁNDEZ, PATRÍCIA. 2006. *Música...¡Cuanto antes, mejor!*

<sup>53</sup> PLANAS, MÓNICA. 2007. *La música estimula áreas del cerebro vinculadas al lenguaje*

Al mateix article hi ha un comentari de Cori López Xammar, psiquiatra de la Clínica Sagrada Família i titulada superior de piano, que explica que es coneix de forma empírica que la música estimula el diàleg entre les dues parts del cervell.

Hi ha altres científics que han estudiat com es desenvolupa el cervell, com per exemple Graciela Agudelo (2002)<sup>54</sup>, que afirma que l'experiència estètica és un dels valors més enriquidors per l'home i la cultura un dels més útils per a la societat, ja que els seus ingredients estan implícits en les inclinacions elevades de la voluntat, i que degut a la naturalesa de les connexions mentals, quan els símbols musicals no es desenvolupen des de l'infantesa, creen un estancament mental, o en el "millor" dels casos un creixement mutilat, amorf y no igualitari de les potencialitats mentals. En canvi, quan aquests símbols s'aprenen des de molt petits, propicien de manera òptima el desenvolupament de diferents destreses i de valuoses estructures creatives, que revertiran en el futur en valors per a la cultura, la civilització i l'expansió i evolució de la ment humana.

*"La integralidad del fenómeno musical es compleja. Como arte se vincula profundamente con la Ciencia y la Biología. En efecto: la acústica de su naturaleza; el valor jerárquico de los intervalos y el ordenamiento de la materia sonora, así como la medición y formas de distribución y acentuación de los sonidos en el tiempo, son fenómenos regulados por la Física y la Matemática. La emotividad y la expresividad – contenidos principalmente en el ritmo, la melodía y el color tímbrico – así como el goce estético que brindan la estructura en conjunción con la armonía, se desarrollan plenamente en el campo de la Fisiología y la Psicología"*

*"La música es una experiencia que propicia la creatividad, refina la sensibilidad y fortalece el desarrollo intelectual, culminando con el enriquecimiento global de la personalidad del individuo y conformando así un ser humano más armonioso en su totalidad. Por ello es de vital importancia concederle al ser humano este derecho desde la primera etapa de la niñez, ya que es en esta fase de la vida cuando el educando adquirirá las principales vivencias que aprenderá, asimilará, procesará, repetirá, aplicará y perfeccionará en el campo de sus experiencias personales que más tarde determinarán su desarrollo y conducta emocional dentro y frente a la sociedad"* (Agudelo, 2002)

Agudelo (2002) cita a Elliot W Eisner (1998):

---

<sup>54</sup> AGUDELO, GRACIELA. 2002. *La música: Un factor de evolución social y humana (II)*.

*“Todos los sistemas de pensamiento involucran símbolos de representación, y por ello, cada uno influye de una manera sui generis en los procesos de pensamiento del individuo. “Las formas que usamos para representar lo que pensamos: lenguaje literal, imágenes visuales, números, poesía, impacta cómo pensamos y sobre qué pensamos” (Agudelo, 2002)*

*“Al escuchar música nuestro cerebro está haciendo mucho más que percibir una línea melódica seguida por un difuso acompañamiento. Está registrando auditivamente (y vertiéndolo y procesándolo en múltiples cauces del sistema biológico que integra) un discurso al mismo tiempo metafísico y lógico matemático de frecuencias varias, coordinando con numerosos parámetros de ritmo, métrica, tonalidad, enlaces armónicos, figuraciones interválicas y gestualidad discursiva; timbre, matices de intensidad, planos sonoros, profundidad, estructura, expresividad y texturas acústicas, por citar sólo algunos. En pocas palabras, está recibiendo un rico estímulo de inteligencia” (Agudelo, 2002)*

En aquest mateix sentit, també és interessant l'article de Domingo Cebrian(2006), que ens parla de la funció dels dos hemisferis cerebrals (sobre la tesi de Despins), i de que la música en la seva múltiple vessant d'art, ciència i tècnica, afavoreix un desenvolupament cerebral i nerviós molt complert. Aquest desenvolupament augmenta amb l'execució musical ja que desenvolupa les possibilitats dels nostres circuits neuromusculars, cultivant el sistema nerviós, els nostres estats afectius, la receptibilitat, l'atenció, etc. Per tant l'educació musical estimula totes les facultats de l'ésser humà: abstracció, raonament lògic i matemàtic, imaginació, memòria, ordre, creativitat, comunicació i perfeccionament dels sentit, entre d'altres.

Yuh-sion Lee, Min-ju Lu, i Hsiu-ping Koa del Departament de Psicologia de La universitat de Chung-Cheng a Taiwan (2007)<sup>55</sup>, han estudiat quins efectes tenia en les competències relacionades amb la memòria l'entrenament en càlcul mental i música. Al seu article expliquen les millores que han constatat, però ho fan amb unes taules i puntuacions desconegudes per a nosaltres.

---

<sup>55</sup> LEE, YUH-SION, MIN-JU LU and HSIU-PING KOA. 2007. *Effects of Skill Training on Working Memory Capacity*.

També hi ha un estudi publicat de Mike Zwart (2006)<sup>56</sup>, comparant resultats acadèmics en matemàtiques i anglès en un Institut Superior d'una comunitat suburbana en el sector socioeconòmic més baix a Estats Units, entre estudiants que realitzaven estudis extraescolars de música, estudiants que practicaven l'atletisme i estudiants que no feien cap de les dues coses. Analitzant el baix rendiment dels alumnes, van començar a estudiar quines activitats extraescolars podien afavorir l'aprenentatge, i van demostrar que ho feia la música i l'atletisme.

A *Why Music* de Catherine McTamaney <sup>57</sup> (directora de Christopher Montessori Associates, a Nashville, Tennessee, habitual col·laboradora en revistes de divulgació als EE.UU., Inglaterra e Irlanda), l'autora defensa el perquè creu que és important la música a l'escola. La seva recerca és sobre la importància que té l'educació musical en el desenvolupament dels nens i nenes, i com afecten les experiències musicals en el desenvolupament de l'intel·lecte dels estudiants, ja que la música pot afectar el desenvolupament del cervell i augmentar el funcionament cognitiu. De fet suggereix que es poden veure, directament, els efectes dels programes d'educació musical integrats al pla d'estudis en el desenvolupament de cada nen. Aquest article també parla de com connecta l'educació musical amb la societat.

Comença amb una cita del Dr. John Ratey, del 2001, que al seu llibre *A User's Guide to the Brain*, descriu:

*"El músic està constantment prenent decisions sobre tempo, to, estil, ritme, expressió, estimula les sensacions, per tant està fent que el cervell aprengui a organitzar i dirigir nombroses activitats al mateix temps. La pràctica d'aquesta orquestració pot tenir una gran retribució sobre les habilitats relacionades amb l'atenció i la intel·ligència, i amb l'autoconeixement i l'expressió."*

També remet a altres estudis, com el publicat a *Early Childhood Research Quarterly*, el mateix 2001 que detalla un augment del 48 % en el rendiment temporal i espacial en els nens de jardins d'infància que reben instrucció musical, o el del *McGill Piano Project* de 1998, sobre com milloraven significativament el reconeixement de formes i les representacions mentals en estudiants de teclats. També cita una recerca belga, en que a partir dels

---

<sup>56</sup> ZWART, MIKE. 2006. *An assessment of the perceived benefits of extracurricular activity on Academic Achievement at Paramount High School*

<sup>57</sup> MCTAMANEY, CATHERINE. 2005. *Why music?*

escàners de cervell, es demostrava que els individus que havien començat a estudiar música abans dels 7 anys tenen el *planum temporale* (regió relacionada amb algunes habilitats de lectura) i el *corpus callosum* (farcell de fibres nervioses que connecten les dues meitats del cervell) més gruixuts. Unes altres investigacions a les que es refereix són les dutes a terme a Montreal, sobre com la lectura musical a primera vista activa quatre regions diferents del cervell simultàniament.

Conclou que l'educació musical proporciona l'estructura per a multitud d'habilitats, el desenvolupament de la lingüística depèn de la discriminació auditiva, la classificació, la progressió esquerra-dreta i la coordinació ma-ull són habilitats necessàries tant en el camp musical com en la llengua escrita; els conceptes matemàtics, incloent-hi les relacions espacials i fraccionàries, són els que porten a la melodia i a la harmonia, i reapareixen en la geometria, l'àlgebra i l'arquitectura. A més, mentre les experiències individuals afecten l' intel·lecte dels estudiants, el grup també millora, ja que escoltar junts exigeix una col·laboració i un acord implícit sobre el silenci i l'ordre comú, l'habilitat de la interpretació en grup exigeix cohesió, i la música també millora l'amor propi:

*"Music education is also linked to improvement in student self-esteem and study skills. A 1990 National Arts Education Research Center report from New York University describes increased self-esteem and thinking skills for students who participated in arts education in elementary and middle schools."* (McTamaney)

Fa una sèrie de cites sobre música:

Maria Montessori (1956), considerava:

*"la llengua per a la comunicació entre ments i la música per a la comunicació entre ànimes."*

Daniel Carp, CEO d'Eastman Kodak:

*"La música és una manera que la gent jove hi connecti, però és també un pont per connectar amb els altres. A través de música, podem presentar als nens la riquesa i diversitat de la família humana i els ritmes de la vida."*

El secretari dels Estats Units d'Educació, Richard Riley, escrivia,

*"[Pau] Casals diu de la música que l'omple de la meravella de vida; [Charles] Ives diu que expandeix la seva ment i el desafia a ser un individu veritable;*

*Bernstein diu que està enriquit i ennoblit; A mi, tot això em sona com una bona causa per a fer música i altres arts i integrar-ne una part en l'educació de tots els nens. Estudiar música i les arts eleva l'educació de nens, expandeix els horitzons dels estudiants, i els ensenya a apreciar la meravella de la vida."*

Mercè Vilar doctora de la UAB, al seu article, cita a Papousek (Vilar , 2001)<sup>58</sup>:

*"Després del naixement la intel·ligència de l'infant continua configurant-se mitjançant la exposició i la interacció amb els sons del seu entorn. Les vocalitzacions (baby talk) intercanviades amb els adults més propers, que s'observen en totes les cultures, són una clara mostra del valor comunicatiu que, des de les primeres setmanes de vida, s'atorga a determinades combinacions sonores, les quan configuren el primer codi en el qual llenguatge verbal i musical es troben íntimament relacionats (Papousek, 1995b)"*

#### **2.4.1. LA MÚSICA A L'EDUCACIÓ GENERAL**

La conclusió a la que ens porta la lectura dels diferents autors que hem anomenat tant dins el marc teòric, com a l'estat actual de la qüestió, ens fa defensar que la música ocupa un paper important a l'educació, ja que desenvolupa unes capacitats altament globalitzadores tant en el procés cognitiu com en la dimensió comunicativa i humana, des de tres aspectes:

- A) Desenvolupament de les capacitats de l'alumne: Gardner ens parla, des de la perspectiva de la pedagogia actual, de la necessitat de dissenyar models educatius multidimensionals, que contribueixen al desenvolupament paral·lel de totes les potencialitats de l'ésser humà, i la música és una disciplina que cobreix simultàniament el desenvolupament de totes les dimensions d'aquest ésser humà. L'experiència de l'aplicació universal del mètode Kodály a Hongria va mostrar com els alumnes augmenten la seva mitjana en totes les matèries, si dediquen més temps a la música. Altres autors han arribat a la mateixa conclusió, per exemple, Tomatis a França i Sloboda al Regne Unit
  
- B) Desenvolupament de la socialització de l'alumne: La classe de música que es duu a terme dins les escoles de primària participa en la tradició humana de fer música en

---

<sup>58</sup> Op. Cit.



grup, les persones s'han reunit des dels orígens de la civilització per a cantar, tocar instruments i ballar. És una acció socialitzadora, ja que cultivar i exigir la coordinació en temps real de tots els alumnes del grup en activitats d'interpretació afavoreix i garanteix el treball en grup, davant el treball individual que caracteritza la majoria de les matèries del currículum. També el treball oral i de diàleg que propicia l'aprenentatge musical fa aquesta funció.

- C) Presència de la música a la vida de l'alumne: No hi ha cap ensenyament que tingui tanta presència en la vida quotidiana dels nostres alumnes, ja que la presència de la música enregistrada és realment impressionant. És doncs imprescindible una educació musical que fomenti la creativitat i al mateix temps els eduqui com a consumidors, trencant la uniformització cultural i obrint les portes a la diversitat i multiculturalitat. A més, la música en l'educació ajuda a que els alumnes recuperin el seu paper com a músics, persones capaces d'expressar-se mitjançant la música (recordem Small i Blacking).

El professor emèrit de la Universitat de Comunicació de Maine at Presque Isle, Ph. D. Ken Petress<sup>59</sup>, al seu article The Importance of Music Education, defensa que l'aprenentatge de la música és beneficiós per als estudiants en quatre categories que ell considera essencials: èxit en societat, èxit escolar, èxit en el desenvolupament de la intel·ligència i èxit en la vida, i que per això ha d'estar inclosa en els plans d'estudi escolars. Elogia els valors que s'adquireixen com a resultat de l'aprenentatge musical: autodisciplina, treball en grup, coneixement del llenguatge musical, adquisició de sensibilitat musical, autoconfiança, hàbit de treball i definició d'uns objectius clars. Considera que l'estudi de la música hauria de ser una de les matèries més importants en els currículums, quan actualment està passant just el contrari.

*"It is the author's position that music is among the most important subjects taught in our schools; it is important physically, emotionally, intellectually, socially, and spiritually. Music ought not be high on anyone's list for excising when schools are faced with financial woes. All efforts need to be taken by parents, teachers, administrators, and the public to keep music in the curriculum"*

---

<sup>59</sup> PETRESS, PH D., KEN. *The importance of music education*.

Cita, més endavant, estudis realitzats per la The National Association For Music Education (NAMC), en que es demostra que la incidència de la droga és menor entre els estudiants que fan música, i que la mateixa associació ha efectuat estudis demostrant que els estudiants d'arts obtenen més bons resultats en ciències i matemàtiques, així com que l'estudi artístic és una bona solució per als problemes de violència entre els adolescents.

Hem trobat referències d'una escola d'educació infantil a Philadelphia (Pennsylvania), Kaleidoscope Preschool, creada el 1990, en que tot el programa educatiu es basa absolutament en l'aprenentatge de la música i d'altres arts creatives. A l'article de Armistead (2007; 86)<sup>60</sup>, s'explica com funciona el programa, com amb música s'ensenya llengua i matemàtiques, com la dansa ensenya accions i conceptes espacials, com el pintar lletres porta a les paraules i a l'escriptura. L'autora explica de quina manera els nens i nenes de preescolar d'aquesta escola desenvolupen competències físiques, cognitives i socials a través de les arts creatives, i com les arts ajuden a assolir els primers objectius pedagògics.

També hi ha estudis fets en direcció contrària, com a partir de les matemàtiques es poden aprendre els conceptes musicals. Un estudi de la Universitat de Berkeley a Califòrnia, publicat el gener de 2003, efectuat per Jeanne Bamberger i Andrea diSessa (2003), expliquen com a partir de lògiques matemàtiques els alumnes aprenien música i creaven amb mitjans informàtics.

Gómez, citada per Mercè Vilar a la seva tesis doctoral (2001)<sup>61</sup>, fa esment dels processos paral·lels que trobem entre diferents llenguatges:

*"Un llenguatge implica la totalitat de l'individu que es comunica per expressar emocions, sentiments, estats d'ànim, conflictes, etc, que vivència relacions afectives amb els demés i amb el medi i que transmet i elabora idees, coneixement, respostes crítiques i individualitzades. Els individus se serveixen de diferents llenguatges (plàstic, musical, verbal, corporal, matemàtic) per a aquests objectius, amb finalitats artístiques i científiques; d'aquí la importància educativa del seu aprenentatge. Aquest posa en joc diverses funcions: motòrica, perceptiva o cognitiva (processos mentals d'anàlisi i síntesi, pensament deductiu, memòria...)" (Gómez, 1990: 374)*

---

<sup>60</sup> ARMISTEAD, M. E. 2007. *Kaleidoscope: How a creative arts enrichment program prepares children for kindergarten*

<sup>61</sup> VILAR, MERCÈ. 2001. *De la formació inicial dels mestres d'educació musical a la pràctica professional: Anàlisi i avaluació.*

Dins d'aquesta línia, Marta Jordana<sup>62</sup> de l'Universitat Ramon Llull de Barcelona, ha escrit un article sobre la contribució de la música en l'estimulació dels processos d'adquisició del llenguatge, en aquest article conclou que malgrat la controvèrsia que hi ha sobre si la música és o no un llenguatge, el més important és que el llenguatge musical té molts elements similars al llenguatge verbal, i per tant el treball musical ajuda en el desenvolupament del llenguatge verbal.

*"El potencial educativo del lenguaje musical es amplio, y se puede transferir a distintas capacidades humanas:*

- *Capacidades cognitivas e intelectuales: educación de la discriminación y de la escucha, razonamiento matemático (relaciones de proporción entre las figuras), capacidad de abstracción, creatividad...*
- *Capacidades motrices: ritmo y movimiento.*
- *Equilibrio personal y afectivo: la música como expresión del mundo interior. La interpretación, la interiorización y la elaboración musical favorecen las relaciones interpersonales y potencian el desarrollo de la personalidad.*
- *Socialización: canto en grupo, audición conjunta, grupos instrumentales... requieren un aprendizaje social (cada uno cumple su papel y la misión de cada uno es relevante para el grupo)."* (Jordana, 2008: 50)

El professor Pep Alsina (2008)<sup>63</sup> de l'universitat de Barcelona en una entrevista que li van fer el febrer de 2008, considera que el valor educacional de la música no es necessari buscar-lo en la seva influència en els aprenentatges propis d'altres àrees curriculars, sinó que la pròpia activitat musical afavoreix determinats aspectes que la societat considera prioritaris. Aquests aspectes que en altres disciplines es troben per separat es combinen en l'activitat musical, i són els relacionats amb el desenvolupament personal com l'esforç prolongat, la motivació, la capacitat d'atenció dividida i sostinguda, la creativitat, la sensibilitat, l'educació de les emocions o l'abstracció, i altres més relacionats amb el desenvolupament d'habilitats socials o de relacions interpersonals com el treball col·laboratiu, el sentiment de pertinença a un col·lectiu, la tolerància i el coneixement intercultural, o, simplement l'oci.

---

<sup>62</sup> JORDANA, MARTA. 2008. *La contribución de la música en la estimulación de procesos de adquisición del lenguaje.*

<sup>63</sup> ALSINA MASMITJÀ, PEP. 2008. *La educación musical no necesita justificarse en función de su influencia en los aprendizajes propios de otras áreas, sino que tiene su propia misión en el desarrollo humano*

En definitiva, como afirma K. Swanwick (1991: 191)<sup>64</sup>,

*“Tots som potencialment musicals, com tots som potencialment éssers capaços d’adquirir el llenguatge; però això no significa que el desenvolupament musical pugui donar-se sense estimulació i sense nutrició, a l’igual que succeeix amb l’adquisició del llenguatge”*

---

<sup>64</sup> Op. Cit.

### **3. MARC METODOLÒGIC**

#### **3.1. DISSENY DE LA RECERCA**

##### **3.1.1. OBJECTIUS DE LA RECERCA**

La hipòtesi de la recerca és que l'educació musical repercuteix favorablement en la resta de matèries, i, que fent música ajudem als nens i nenes a adquirir competències bàsiques.

Aquesta hipòtesi la concretaria en un **objectiu general** que seria:

**Analitzar si els nens i nenes que estudien música al CEPSA Oriol Martorell de Barcelona obtenen millors resultats en alguna de les proves de Competències Bàsiques que avalua el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya**

Aquest objectiu general ens marca una sèrie d'objectius específics:

- Conèixer quines són les competències que s'avaluen com a competències bàsiques de l'educació primària, analitzar-les, revisar-les i estudiar-les.
- Conèixer els resultats que obtenen els alumnes de música del CEPSA ORIOL MARTORELL en les proves de competències bàsiques
- Conèixer els resultats globals que obtenen els alumnes del CEPSA ORIOL MARTORELL en les proves de competències bàsiques
- Obtenir la màxima informació possible dels resultats globals obtinguts a Catalunya, classificats segons els diferents sectors
- Comparar els resultats anteriors
- Recollir quina és l'experiència dels mestres, si en la seva pràctica diària han observat que els alumnes que estudien música assoleixen més competències que els alumnes que no estudien música.

##### **3.1.2. INSTRUMENTS EMPRATS**

Hem pogut dur a terme la recerca ja que hem tingut accés a tots els resultats obtinguts pels alumnes de música del CEPSA Oriol Martorell des de que es van començar a passar aquestes proves de Competències Bàsiques.

L'escola, com tots els centres, recull els resultats obtinguts en les diferents proves en unes gràfiques, utilitzant el programa informàtic Excel, preparades pel Departament d'Educació, en les que consten els nom i la inicial del cognom de cada un dels alumnes. Al conèixer-los, hem pogut classificar-los per especialitats, els alumnes que fan música i els que fan dansa. Dels primers cursos (del 2000-01 al 2003-04) només hem obtingut fotocòpies, però des del curs 2004-05 a l'actualitat (el treball analitza fins al curs 2006-07) hem obtingut el material amb fitxers informàtics.

També s'ha fet una entrevista a Conxita Mayós de la Subdirecció General d'Innovació i Ordenació Territorial, que, dins el Departament d'Educació, és la Subdirecció encarregada d'elaborar i passar les proves de Competències Bàsiques a tot Catalunya. Aquesta entrevista es va gravar en Mini-Disc i posteriorment es va transcriure, utilitzant-la en diferents parts d'aquest treball.

S'han elaborat qüestionaris i s'ha passat als/a les mestres del CEPSA Oriol Martorell. Aquests qüestionaris estaven pensats per a conèixer la seva opinió sobre si, des de la seva experiència, consideraven que aquests alumnes que treballen la música tant específicament, assolien millor les competències bàsiques que avalua el Departament d'Educació.

### **3.1.3. POBLACIÓ I MOSTRA**

La Població són els alumnes de Primària de Catalunya. La mostra sobre la que ha obtingut resultats el Departament d'Educació està explicada a la pàgina 49 i següents.

En quan a la mostra d'alumnes de l'Oriol Martorell que han realitzat les proves, trobem:

#### **PROVA DE CICLE INICIAL**

	Alumnes que han realitzat la prova	Alumnes de música que han realitzat la prova	Alumnes d'incorporació tardana	Alumnes amb altres necessitats educatives especials que han realitzat les proves
Curs 2004-05	42	22	0	0
Curs 2005-06	41	23	0	0
Curs 2006-07	42	24	0	0

## PROVA DE CICLE MITJÀ

	Alumnes que han realitzat la prova	Alumnes de música que han realitzat la prova	Alumnes d'incorporació tardana	Alumnes amb altres necessitats educatives especials que han realitzat les proves
Curs 2000-01	20	7	-	-
Curs 2001-02	38	22	0	0
Curs 2002-03	39	23	1	0
Curs 2003-04	43	22	0	0
Curs 2004-05	44	22	0	0
Curs 2005-06	45	24	0	0
Curs 2006-07	48	24	0	0

## PROVA DE CICLE SUPERIOR

	Alumnes que han realitzat la prova	Alumnes de música que han realitzat la prova	Alumnes d'incorporació tardana	Alumnes amb altres necessitats educatives especials que han realitzat les proves
Curs 2004-05	43	23	0	0
Curs 2005-06	43	20	0	0
Curs 2006-07	44	21	0	0

### 3.1.4. *PROCEDIMENT PER A DUR A TERME LA RECERCA*

Per a fer aquest treball, hem introduït a format informàtic les dades obtingudes de l'escola i del que ha publicat el Departament d'Educació. Amb el programa Excel, hem fet taules on constaven els alumnes que havien superat cadascuna de les proves (mai hem fet constar ni noms ni cap altra dada personal). Aquest recull es pot trobar a l'annex 1.

Les dades a les que hem tingut accés són:

- Resultats obtinguts pels alumnes del CEPSA Oriol Martorell que estudien música
- Resultats obtinguts pels alumnes del CEPSA Oriol Martorell que estudien dansa
- Resultats globals obtinguts pels alumnes del CEPSA Oriol Martorell
- Mitjana de tots els Centres de Catalunya
- Mitjana dels centres de Catalunya amb una població de més de 100.000 habitants amb nivell sociocultural baix
- Mitjana dels centres de Catalunya amb una població de més de 100.000 habitants amb nivell sociocultural mitjà

- Mitjana dels centres de Catalunya amb una població de més de 100.000 habitants amb nivell sociocultural alt

En quan als resultats proporcionats pel Departament d'Educació, no s'ha pogut accedir a la síntesi de tots els cursos, ja que només n'han publicat els anys en que les proves eren diferents, i no sempre d'una manera completa. Els cursos en que no tenim síntesi de resultats, mantindré els resultats obtinguts els cursos anteriors per a fer les comparacions.








Per a visualitzar d'una manera clara els resultats de les proves, hem passat totes les dades de les que disposem al full de càlcul per cursos i competències, i les hem sintetitzat amb gràfics (fets amb el mateix programa Excel) on consten els percentatges d'alumnes que han assolit cadascuna de les proves: el resultat dels alumnes de música del CEPSA ORIOL MARTORELL de Barcelona (a la llegenda ho indicarem com *Música OM*), els resultats globals de l'escola (*OM*), i els resultats globals de Catalunya (*Catalunya*), i finalment els resultats donats pels Departament d'Educació de centres de nivell socioeconòmic alt, en ciutats de més de 100.000 habitants (*Catalunya SE alt*). Hem agafat aquest sector concret, ja que ens ha semblat que era el més proper al CEPSA ORIOL MARTORELL, que al ser un centre pluriterritorial, era molt difícil de classificar (ho varem preguntar a la inspectora del centre, al Consell Superior d'Avaluació del Sistema educatiu i al Departament d'Ordenació Territorial, però ningú ens va poder respondre). La majoria d'alumnes que van a aquest centre pertanyen a famílies amb un interès concret per les arts, i amb un nivell econòmic que permet assumir el cost addicional que té l'escola (materials, instruments, desplaçaments...)

En el cas de Cicle Inicial, recordem que els nens no han escollit encara especialitat, per tant el que farem és analitzar el resultat obtingut pels alumnes que a partir del curs següent (3r de primària) segueixen l'especialitat de música, així els resultats són més fidedignes. És important fer constar els resultats de cicle inicial, ja que podria ser que la millor mitjana de resultats positius a cicle mitjà i cicle superior dels alumnes de música fos deguda a que aquests alumnes ja fossin els que obtenien millors resultats a cicle inicial (o sigui, que els nens amb millor resultat a 2n s'adrecin a música enlloc de a dansa a partir de 3r).

Com que pot haver-hi moments en que en el anàlisi dels resultats, hi hagi alguna referència a els altres sectors abans anomenats (alumnes de dansa de l'Oriol Martorell – *Dansa OM* –, resultats globals de Catalunya en centres de nivell socioeconòmic baix – *Catalunya SE baix*



– i de nivell socioeconòmic mitjà – *Catalunya SE mitjà*) indiquem la llegenda global utilitzada pel treball:

	CEPSA Oriol Martorell – alumnes que estudien música
	CEPSA Oriol Martorell – alumnes que estudien dansa
	CEPSA Oriol Martorell – resultats globals
	Mitjana de tots els Centres de Catalunya
	Mitjana dels centres de poblacions de més de 100.000 habitants amb nivell sociocultural baix
	Mitjana dels centres de poblacions de més de 100.000 habitants amb nivell sociocultural mitjà
	Mitjana dels centres de poblacions de més de 100.000 habitants amb nivell sociocultural alt

Els resultats de l'escola estan indicats amb malves i els de Catalunya amb blaus.

## 3.2. ANÀLISI DEL RESULTAT DE LES PROVES DE COMPETÈNCIES BÀSIQUES DELS ALUMNES DEL CEPSA ORIOL MARTORELL QUE ESTUDIEN MÚSICA

### 3.2.1. ANÀLISI DE LES COMPETÈNCIES D'ÀMBIT MATEMÀTIC

Segons el dossier “Relació de les competències bàsiques” editat pel Departament d'Educació i el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (Departament d'Ensenyament i Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu., 2003, 16), les propostes actuals de la matemàtica educativa, sense deixar de banda el caràcter formatiu de l'àrea (manera de desenvolupar capacitats, de relacionar, d'abstraure, de representar...) accentuen el seu caràcter instrumental. La matemàtica és el llenguatge de la ciència, però la seva capacitat per produir missatges de forma concisa i sense ambigüitats ha fet que el seu ús s'hagi estès a tots els àmbits de la societat. És un llenguatge que descriu models del món natural, del món social, o models inventats per la ment humana, i això fa que el procés de modelitzar aspectes de la realitat i descriure'ls mitjançant nombres, gràfiques, expressions algebraïques, relacions estadístiques, etc., ha de formar part de l'ensenyament de tots els ciutadans i ciutadanes, perquè siguin capaços d'utilitzar comprensiblement aquestes eines.

La intenció de les competències presentades en aquest àmbit és que els nens i nenes, quan acabin la seva escolarització obligatòria, siguin persones matemàticament preparades, és a

dir, capaces de fer un ús funcional dels coneixements i les destreses matemàtiques, primordialment, les que desenvolupen les capacitats per analitzar, raonar i comunicar idees de manera efectiva en diferents situacions i àrees del coneixement.

És per tot això que els objectius a Primària (Departament d'Educació, 2007, 21822) són: conèixer i manejar els elements matemàtics bàsics (distints tipus de números, mesures, símbols, elements geomètrics, etc.) en situacions reals o simulades de la vida quotidiana; elaborar la informació a través d'eines matemàtiques (mapes, gràfics,...) per poder-la interpretar i posar en pràctica processos de raonament que condueixin a la solució de problemes o a l'obtenció d'informació.

El dossier abans esmentat assenyala cinc dimensions generals de les competències de l'àmbit matemàtic, que corresponen als blocs clàssics del currículum de matemàtiques:

#### Quadre 11

### LES COMPETÈNCIES BÀSIQUES DE L'ÀMBIT MATEMÀTIC

<i><b>Dimensió: NOMBRES I CàLCUL</b></i>
1. Usar i interpretar llenguatge matemàtic en la descripció de situacions properes i valorar críticament la informació obtinguda.
2. Aplicar les operacions aritmètiques per tractar aspectes quantitatius de la realitat valorant la necessitat de resultats exactes o aproximats.
3. Decidir el mètode adequat de càlcul (mental, algorismes, mitjans tecnològics...) davant d'una situació donada i aplicar-lo de manera eficient.
4. Aplicar la proporcionalitat directa o inversa per tal de resoldre situacions properes que ho requereixin.
<i><b>Dimensió: RESOLUCIO DE PROBLEMES</b></i>
5. Planificar i utilitzar estratègies per afrontar situacions problemàtiques mostrant seguretat i confiança en les capacitats pròpies.
6. Presentar d'una manera clara, ordenada i argumentada el procés seguit i les solucions obtingudes en resoldre un problema.
7. Resoldre problemes que impliquin càlculs percentuals, de l'IVA, del tipus d'interès... relacionats amb l'administració de rendes pròpies.
8. Integrar els coneixements matemàtics amb els d'altres matèries per comprendre i resoldre situacions.
<i><b>Dimensió: MESURA</b></i>
9. Mesurar d'una manera directa les magnituds fonamentals, usant els aparells adequats i les unitats adients en cada situació.
10. Fer estimacions raonables de les magnituds més usals i valorar críticament el resultat de les mesures realitzades.

11. Usar els mètodes elementals de càlcul de distàncies, perímetres, superfícies i volums en situacions que ho requereixin.
<b><i>Dimensió: GEOMETRIA</i></b>
12. Emprar el coneixement de les formes i relacions geomètriques per descriure i resoldre situacions quotidianes que ho requereixen.
13. Utilitzar sistemes convencionals de representació espacial (maquetes, plànols, mapes...) per obtenir o comunicar informació relativa a l'espai físic.
<b><i>Dimensió: TRACTAMENT DE LA INFORMACIÓ</i></b>
14. Interpretar i presentar informació a partir de l'ús de taules, gràfics i paràmetres estadístics i valorar la seva utilitat en la societat.
<b><i>Dimensió: ATZAR</i></b>
15. Reconèixer situacions i fenòmens pròxims en què intervé la probabilitat i ser capaç de fer prediccions raonables.

Això en les proves de primària s'ha concretat de la manera següent:

**M1. Aplicar el coneixement del sistema de numeració decimal i de les operacions per comparar, relacionar nombres i operar amb rapidesa, buscant segons la situació un resultat exacte o aproximat**

Assolir competència matemàtica implica utilitzar les tècniques matemàtiques bàsiques per comptar, operar, mesurar, situar-se a l'espai i organitzar i analitzar dades (Departament d'Educació, 2007: 21863)<sup>65</sup>. Aprendre numeració i càlcul significa potenciar la comprensió dels nombres, dels seus usos diversos, de les seves formes de representació i del sistema de numeració en el qual s'expressen; també la comprensió dels significats de les operacions i de les relacions que hi ha entre unes i altres, i la comprensió de la funcionalitat del càlcul i l'estimació.

Aquesta competència es desglossa en tres parts que anirem analitzant separatament:

***M1a. Càlcul exacte amb temps controlat***

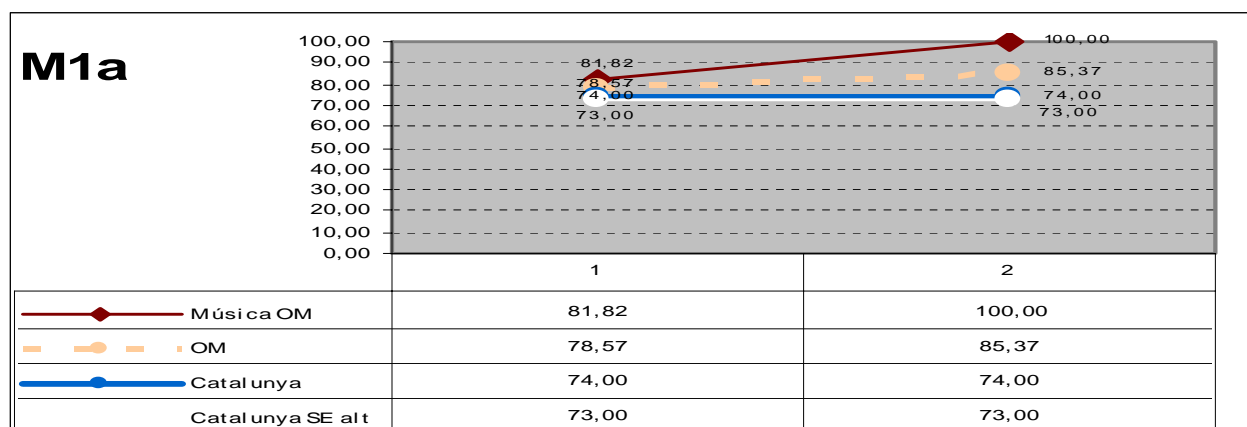
***M1b. Càlcul exacte amb temps no controlat***

***M1c – Càlcul aproximat***

<sup>65</sup> DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ, GENERALITAT DE CATALUNYA.2007. *Decret 142/2007, de 26 de juny.*

### **M1a. Càlcul exacte amb temps controlat**

Es va valorar la competència M1a a cicle inicial els cursos 2004-05 (indicat amb un 1 al gràfic) i 2005-06 (indicat amb un 2). El curs 2005-06 era curs de repetició de proves, per tant no es va tornar a passar una mostra des del Departament d'Educació. Els resultats van ser:



Comparem els resultats globals de l'OM amb els centres de Catalunya amb SE alt:

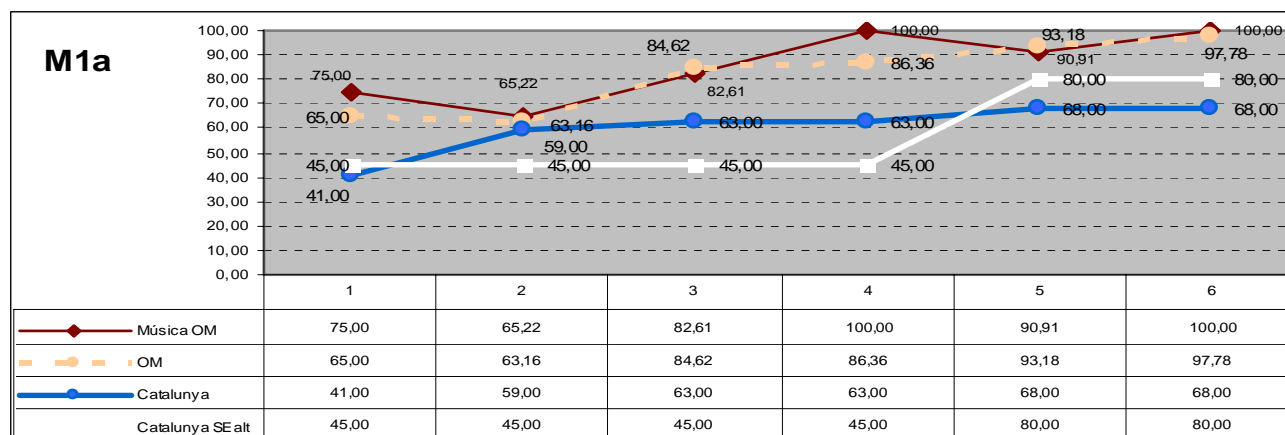
<b>M1a</b>	<i>Curs 2004-05</i>	<i>Curs 2005-06</i>
<i>OM</i>	78,57 %	85,37 %
<i>Catalunya SE alt</i>	73	74
<i>Resultats comparats amb Catalunya</i>	+ 5,57	+11,37

Si comparem els resultats dins el centre trobem:

<b>M1a</b>	<i>Curs 2004-05</i>	<i>Curs 2005-06</i>
<i>Música OM</i>	81,82 %	100 %
<i>OM</i>	78,57 %	85,37 %
<i>Resultats comparats dins del centre</i>	+ 3,25	+14,63

Podem treure la conclusió de que els alumnes que es van adreçar cap a música, o sigui que van fer música a partir de 3r de primària, van obtenir millor resultat en aquesta competència sobre el global de l'escola tots dos cursos, però d'una manera molt clara el curs 2005-06. Llàstima que el curs 2006-07 no es va avaluar aquesta competència, ja que en aquest cas haguéssim pogut comparar l'evolució d'aquests alumnes al cicle mitjà.

A Cicle Mitjà s'han passat aquestes competències des del curs 2000-01 al 2005-06. (*Curs 2000-01 =1; 2001-02=2; 2002-03=3; 2003-04=4; 2004-05=5; 2005-06=6*). Els resultats obtinguts són:



En aquest cas els resultats dels alumnes del centre OM són tots els cursos molt superiors a la resta de Catalunya:

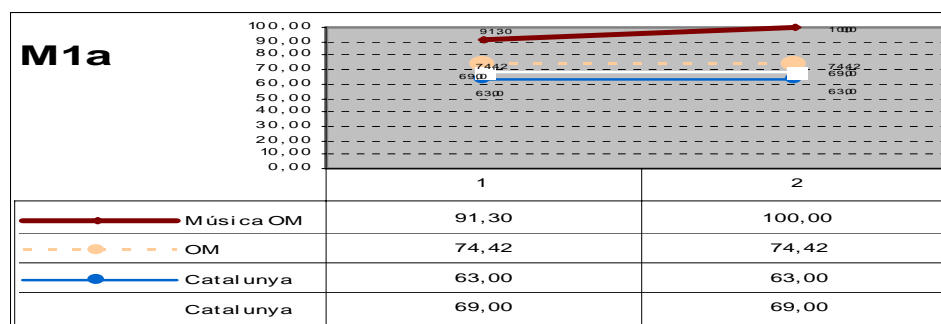
<i>M1a</i>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2002-03</i>	<i>2003-04</i>	<i>2004-05</i>	<i>2005-06</i>
<i>OM</i>	75%	65,22%	82,61%	100%	90,91%	100%
<i>Catalunya SE alt</i>	41%	59%	63%	63%	68%	68%
<i>Resultats comparats amb Catalunya</i>	<b>+34</b>	<b>+16,22</b>	<b>+19,61</b>	<b>+37</b>	<b>+22,91</b>	<b>+32</b>

i entre els alumnes de l'OM hi trobem les següents diferències:

<i>M1a</i>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2002-03</i>	<i>2003-04</i>	<i>2004-05</i>	<i>2005-06</i>
<i>Música OM</i>	75%	65,22%	82,61%	100%	90,91%	100%
<i>OM</i>	65%	63,16%	84,62%	86,36%	93,18%	97,78%
<i>Resultats comparats dins el centre</i>	<b>+10</b>	<b>+2,06</b>	<b>+1,99</b>	<b>+13,64</b>	<b>-2,27</b>	<b>+2,12</b>

Tots els cursos, excepte el 2004-05 els alumnes de música han obtingut millors resultats.

A cicle superior, només s'han valorat aquestes competències els cursos 2004/05 (1) i 2005/06 (2). Aquests van ser els resultats:



En aquest cas, comparant els resultats veiem que el global de l'escola és els dos cursos **11,42** punts superior a la resta de centres de ciutats amb més de 100.000 habitants amb nivell socioeconòmic alt

Entre els alumnes de l'escola trobem:

<i>M1a</i>	<i>Curs 2004-05</i>	<i>Curs 2005-06</i>
<i>Música OM</i>	91,30 %	100 %
<i>OM</i>	74,42 %	74,42 %
<i>Resultats comparats dins del centre</i>	<b>+ 16,88</b>	<b>+25,58</b>

La diferència és molt més pronunciada de la que hem trobat a cicle mitjà.

Per a mirar l'evolució dels grups de l'escola, comparem els resultats obtinguts pels mateixos alumnes en els diferents cicles.

<b>M1a</b>	Proves Cicle Mitjà (Curs 2002-03)	Proves Cicle Superior (Curs 2004-05)	
Resultat del Grup d'alumnes A (Música OM)	82,61	91,30	<b>+8,69</b>
Resultat Global OM	84,62	74,42	<b>-10,20</b>
Resultat global de Catalunya	63,00	63,00	0,00
Resultat Centres de Catalunya SE	45 <i>mostra del curs anterior</i>	69,00	<b>+24</b>

El grup que es va avaluar en els cursos següents van obtenir els següents resultats:

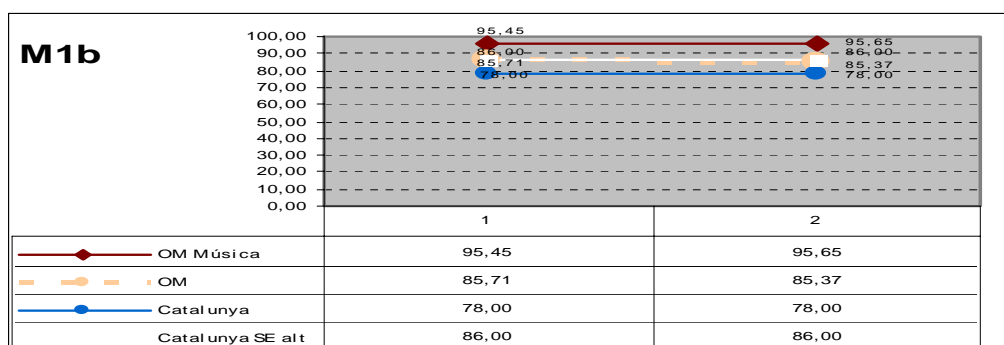
<b>M1a</b>	Proves Cicle Mitjà (Curs 2003-04)	Proves Cicle Superior (Curs 2005-06)	
Resultat del Grup d'alumnes B (Música OM)	100,00	100,00	0,00
Resultat Global OM	85,37	74,42	<b>- 10,95</b>

Resultat global de Catalunya	74,00	63,00 (mostra del curs anterior)	-11,00
Resultat Centres de Catalunya SE	73,00	69,00 (mostra del curs anterior)	-4,00

Veiem que el grup de música A obté uns resultats més positius, mentre el global de l'escola baixa molt, el global de Catalunya es manté i el de centres SE alt puja molt . El grup de música B no podia millorar, però va mantenir els seus excel·lents resultats.

### **M1b. Càlcul exacte amb temps no controlat**

En aquesta competència, a cicle inicial hi trobem els següents resultats (*curs 2004-05 indicat amb un 1 al gràfic i curs 2005-06 indicat amb un 2*):

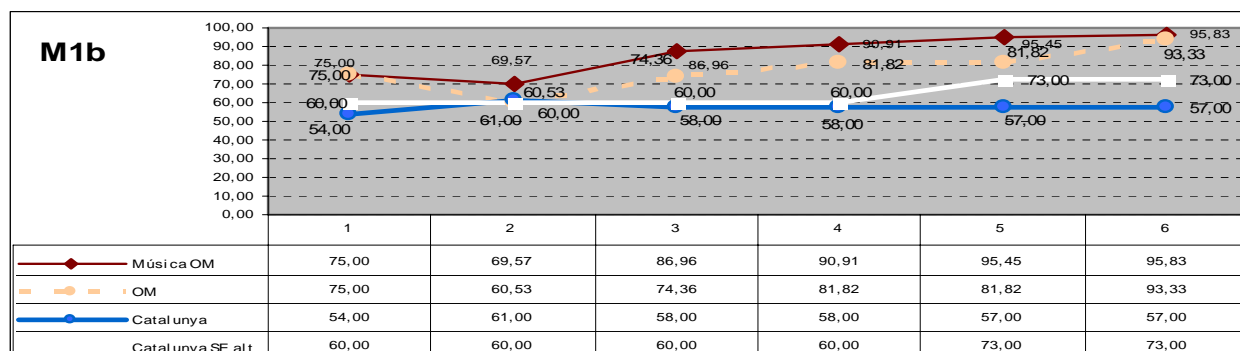


<i>M1b</i>	<i>Curs 2004-05</i>	<i>Curs 2005-06</i>
OM	85,71 %	85,37 %
Catalunya SE alt	86%	86%
Resultats comparats a Catalunya	-0,29	-0,63

En aquest àmbit de la competència veiem que els resultats globals de l'escola són inferiors als de Catalunya, en canvi els dels alumnes que el curs següent fan música continuen essent els millors de l'escola:

<i>M1b</i>	<i>Curs 2004-05</i>	<i>Curs 2005-06</i>
Música OM	95,45 %	95,65 %
OM	85,71 %	85,37 %
Resultats comparats dins del centre	+ 9,74	+10,28

A cicle mitjà es van obtenir els següents resultats (*Curs 2000-01 =1; 2001-02=2; 2002-03=3; 2003-04=4; 2004-05=5; 2005-06=6*):

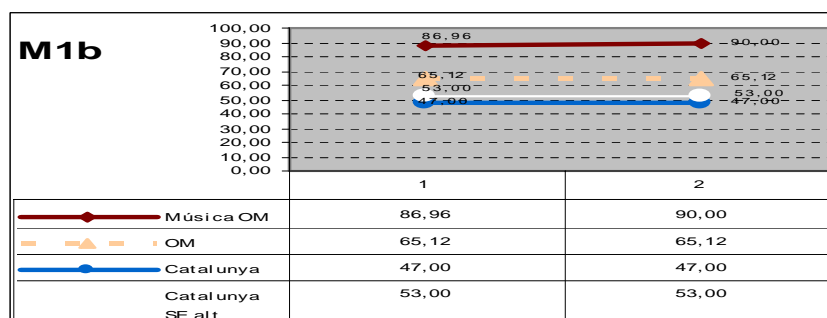


En aquest cas es veu a simple vista que els resultats del centre continuen essent millors que els globals de Catalunya, i que dins del centre els de música són superiors (només hi ha resultat de mostra a Catalunya el curs 2000-01 i el 2004-05):

<i>M1b</i>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2002-03</i>	<i>2003-04</i>	<i>2004-05</i>	<i>2005-06</i>
<i>OM</i>	75%	60,53%	74,36%	81,82%	81,82%	93,33%
<i>Catalunya SE alt</i>	60%	60%	60%	60%	73%	73%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	+15	+0,53	+14,36	+21,82	+8,82	+20,33

<i>M1b</i>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2002-03</i>	<i>2003-04</i>	<i>2004-05</i>	<i>2005-06</i>
<i>Música OM</i>	75%	69,57%	86,96%	90,91%	95,45%	95,83%
<i>OM</i>	75%	60,53%	74,36%	81,82%	81,82%	93,33%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	0	+9,04	+12,6	+9,09	+13,63	+3,5

A cicle superior hi trobem aquests resultats (al gràfic indiquem amb un 1 el curs 2004-05 i amb un 2 el 2005-06):





En aquest cas veuríem, si comparem els resultats de Catalunya SE alt i dins del centre:

<i>M1b</i>	<i>Curs 2004-05</i>	<i>Curs 2005-06</i>
<i>OM</i>	65,12 %	65,12 %
<i>Catalunya SE alt</i>	47%	47%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	<b>+18,12</b>	<b>+18,12</b>

<i>M1b</i>	<i>Curs 2004-05</i>	<i>Curs 2005-06</i>
<i>Música OM</i>	86,96 %	90 %
<i>OM</i>	65,12 %	65,12 %
<i>Resultats comparats dins del centre</i>	<b>+ 21,84</b>	<b>+14,88</b>

En aquesta prova podem mirar també l'evolució dels grups d'alumnes del centre que fan música:

<b>M1b</b>	Proves Cicle Mitjà (Curs 2002-03)	Proves Cicle Superior (Curs 2004-05)	
<b>Resultat del Grup d'alumnes A (Música OM)</b>	<i>86,96</i>	<i>86,96</i>	<i>0,00</i>
<b>Resultat Global OM</b>	<i>74,36</i>	<i>65,12</i>	<i>-9,24</i>
<b>Resultat global de Catalunya</b>	<i>58,00</i>	<i>47,00</i>	<i>-11,00</i>
<b>Resultat Centres de Catalunya SE</b>	<i>60,00</i>	<i>53,00</i>	<i>-7,00</i>

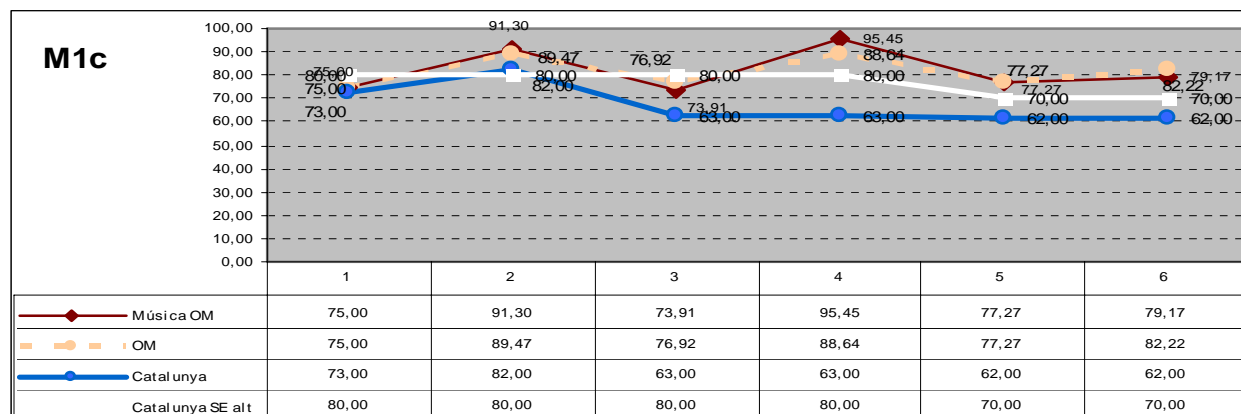
<b>M1b</b>	Proves Cicle Mitjà (Curs 2003-04)	Proves Cicle Superior (Curs 2005-06)	
<b>Resultat del Grup d'alumnes B (Música OM)</b>	<i>90,91</i>	<i>90,00</i>	<i>-0.91</i>
<b>Resultat Global OM</b>	<i>81,82</i>	<i>65,12</i>	<i>- 16,70</i>
<b>Resultat global de Catalunya</b>	<i>58,00</i>	<i>47,00</i> <i>(mostra del curs anterior)</i>	<i>-11,00</i>
<b>Resultat Centres de Catalunya SE</b>	<i>60,00</i>	<i>53,00</i> <i>(mostra del curs anterior)</i>	<i>-7,00</i>

Veiem que els que continuen mantenint més bon resultat són els alumnes de música, tots dos cursos

## 1.1. M1c – Càlcul aproximat

Aquest àmbit només s'ha valorat a cicle mitjà i a cicle superior

En quan als resultats, a cicle mitjà veiem (*Curs 2000-01 =1; 2001-02=2; 2002-03=3; 2003-04=4; 2004-05=5; 2005-06=6*):

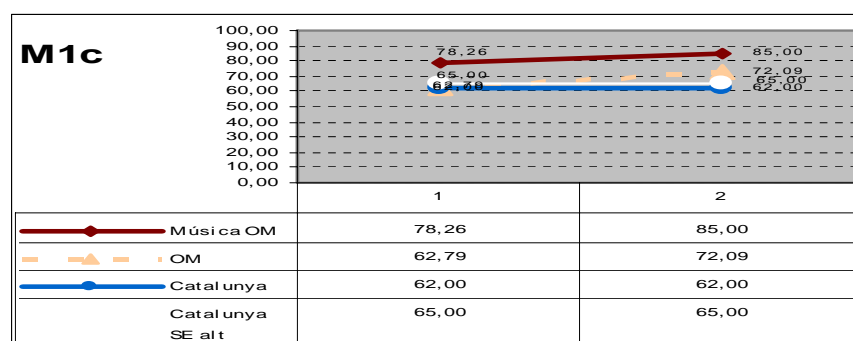


Comparant els resultats globals de l'OM no són molt millors als dels centres de Catalunya amb SE alt (només hi ha resultat de mostra a Catalunya el curs 2000-01 i el 2004-05), a diferència del que havíem trobat en les competències anteriors, ni són millors els resultats dels alumnes de música:

<i>M1c</i>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2002-03</i>	<i>2003-04</i>	<i>2004-05</i>	<i>2005-06</i>
<i>OM</i>	75%	89,47%	76,92%	88,64%	77,27%	82,22%
<i>Catalunya SE alt</i>	80%	80%	80%	80%	70%	70%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	-5	+9,47	-3,08	+8,64	+7,27	+12,22

<i>M1c</i>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2002-03</i>	<i>2003-04</i>	<i>2004-05</i>	<i>2005-06</i>
<i>Música OM</i>	75%	91,30%	73,91%	95,45%	77,27%	79,17%
<i>OM</i>	75%	89,47%	76,92%	88,64%	77,27%	82,22%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	0	+1,83	-3,01	+6,79	0	-3,05

En quan als resultats a cicle superior, trobem (*curs 2004-05 =1 i curs 2005-06=2*):



<i>M1c</i>	<i>Curs 2004-05</i>	<i>Curs 2005-06</i>
<i>OM</i>	62,79 %	72,09 %
<i>Catalunya SE alt</i>	65%	65%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	-2,21	+7,09

<i>M1c</i>	<i>Curs 2004-05</i>	<i>Curs 2005-06</i>
<i>Música OM</i>	78,26 %	85 %
<i>OM</i>	62,79 %	72,09 %
<i>Resultats comparats dins del centre</i>	+ 15,47	+12,91

Cal remarcar que dins del centre els resultats de música milloren molt de cicle mitjà a cicle superior, i comparant amb la resta de Catalunya, els resultats de música són molt millors a cicle superior que a cicle mitjà. Per tant aquests alumnes progressen en l'assoliment d'aquesta competència.

Mirant-ho per evolució de grups trobem:

<b>M1c</b>	Proves Cicle Mitjà (Curs 2002-03)	Proves Cicle Superior (Curs 2004-05)	
Resultat del Grup d'alumnes A (Música OM)	73,91	78,26	+4,35
Resultat Global OM	76,92	62,79	-14,13
Resultat global de Catalunya	63,00	62,00	-1,00
Resultat Centres de Catalunya SE	80,00	65,00	-15,00

<b>M1c</b>	Proves Cicle Mitjà (Curs 2003-04)	Proves Cicle Superior (Curs 2005-06)	
Resultat del Grup d'alumnes A (Música OM)	95,45	85,00	-10,45
Resultat Global OM	88,64	72,09	-16,55

Resultat global de Catalunya	63,00	62,00	-1,00
Resultat Centres de Catalunya SE	80,00	65,00	-15,00

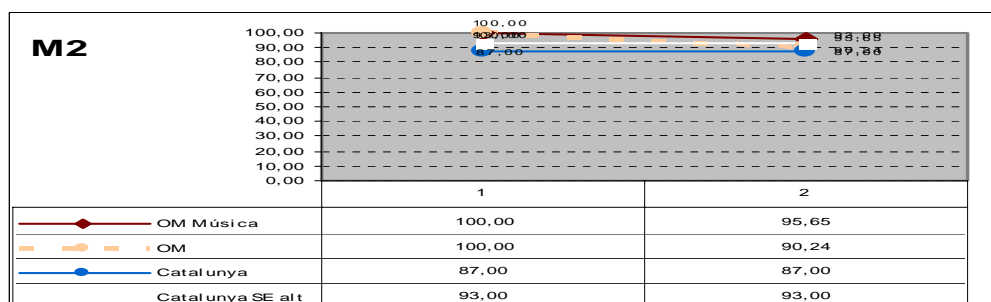
Veiem que el grup A millora molt comparant-lo amb la resta, i en canvi el grup B millora en relació a l'escola i als centres de similars condicions, però baixa el resultat global.

## M2. Utilitzar tècniques i convencions de la representació geomètrica bidimensional, compondre i descompondre formes geomètriques complexes a partir de simples

Dins la competència matemàtica és molt important, pel que fa a l'espai i a la forma, desenvolupar el coneixement i l'anàlisi de les característiques i propietats de les figures en dues i tres dimensions: localitzar i descriure relacions espaials; identificar i aplicar transformacions geomètriques, i utilitzar la visualització i els models geomètrics per resoldre problemes. (Departament d'Educació, 2007, 21863)

El curs 2000/01 estava redactat: "Utilitzar amb soltesa...", i els cursos 2004/05 i 2005/06 ho estava de la següent manera: "Utilitzar tècniques de representació geomètrica per a descriure, raonar i projectar canvis en les formes i en els espais"

Els resultats obtinguts a cicle inicial són (*Curs 2004-05=1; 2005-06=2*):



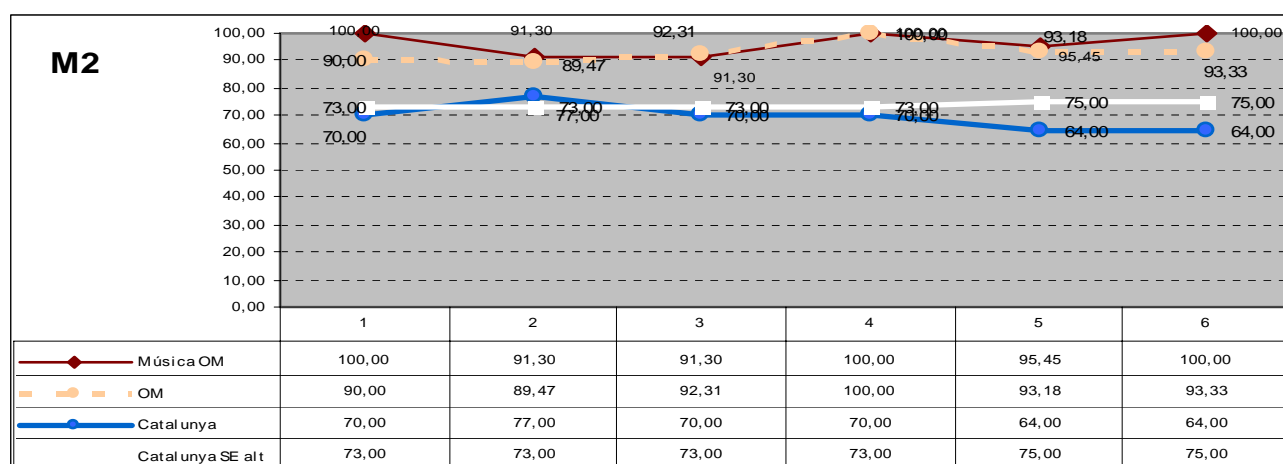
Els resultats en aquesta competència són molt bons en general. Si fem les comparacions trobem:

M2	Curs 2004-05	Curs 2005-06
OM	100 %	90,24 %
Catalunya SE alt	93%	93%
Resultats comparats a Catalunya	+7	-2,76

<i>M2</i>	<i>Curs 2004-05</i>	<i>Curs 2005-06</i>
<i>Música OM</i>	100 %	95,65 %
<i>OM</i>	100 %	90,24 %
<i>Resultats comparats dins del centre</i>	0	+5,41

Els resultats generals del centre, el curs 2005-06, són pitjors que els de centres de les mateixes característiques, però veiem que els de música són millors tots dos cursos

A cycle mitjà podem veure (*Curs 2000-01 =1; 2001-02=2; 2002-03=3; 2003-04=4; 2004-05=5; 2005-06=6*):



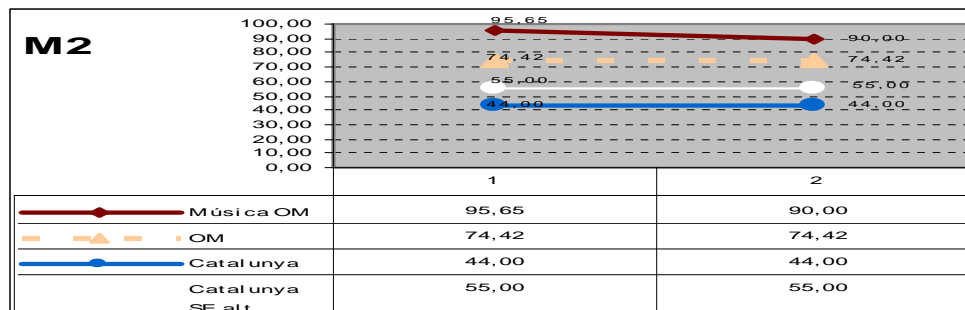
En aquest cas els resultats globals de Catalunya es separen molt dels del centre, i els de música són millors al globals del CEPSC Oriol Martorell:

<i>M2</i>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2002-03</i>	<i>2003-04</i>	<i>2004-05</i>	<i>2005-06</i>
<i>OM</i>	90%	89,47%	92,31%	100%	93,18%	93,33%
<i>Catalunya SE alt</i>	73%	73%	73%	73%	75%	75%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	+17	+16,47	+19,31	+27	+18,18	+18,33

<i>M2</i>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2002-03</i>	<i>2003-04</i>	<i>2004-05</i>	<i>2005-06</i>
<i>Música OM</i>	100%	91,30%	91,30%	100%	95,45%	100%
<i>OM</i>	90%	89,47%	92,31%	100%	93,18%	93,33%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	+10	+1,83	-1,01	0	+2,27	+6,67

Els resultats del centre i del grup de música en particular, són excel·lents

A cycle superior es veuen encara més les diferències (Curs 2004-05=1; 2005-06=2):



En aquest cas els resultats comparats són:

<i>M2</i>	<i>Curs 2004-05</i>	<i>Curs 2005-06</i>
<i>OM</i>	74,42 %	74,42 %
<i>Catalunya SE alt</i>	55%	55%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	+19,42	+19,42

<i>M2</i>	<i>Curs 2004-05</i>	<i>Curs 2005-06</i>
<i>Música OM</i>	95,65 %	90 %
<i>OM</i>	74,42 %	74,42 %
<i>Resultats comparats dins del centre</i>	+21,23	+15,58

En aquest cas les diferències són molt significatives

Si mirem les evolucions dels grups, veiem:

M2	Proves Cicle Mitjà (Curs 2002-03)	Proves Cicle Superior (Curs 2004-05)	
Resultat del Grup d'alumnes A (Música OM)	91,30	95,65	+4,35
Resultat Global OM	92,31	74,42	-17,89
Resultat global de Catalunya	70,00	44,00	-26,00
Resultat Centres de Catalunya SE	73,00	55,00	-18,00

M2	Proves Cicle Mitjà (Curs 2003-04)	Proves Cicle Superior (Curs 2005-06)	
Resultat del Grup d'alumnes A (Música OM)	100,00	90,00	-10
Resultat Global OM	100,00	74,42	-25,58
Resultat global de Catalunya	70,00	44,00	-26,00
Resultat Centres de Catalunya SE	73,00	55,00	-18,00

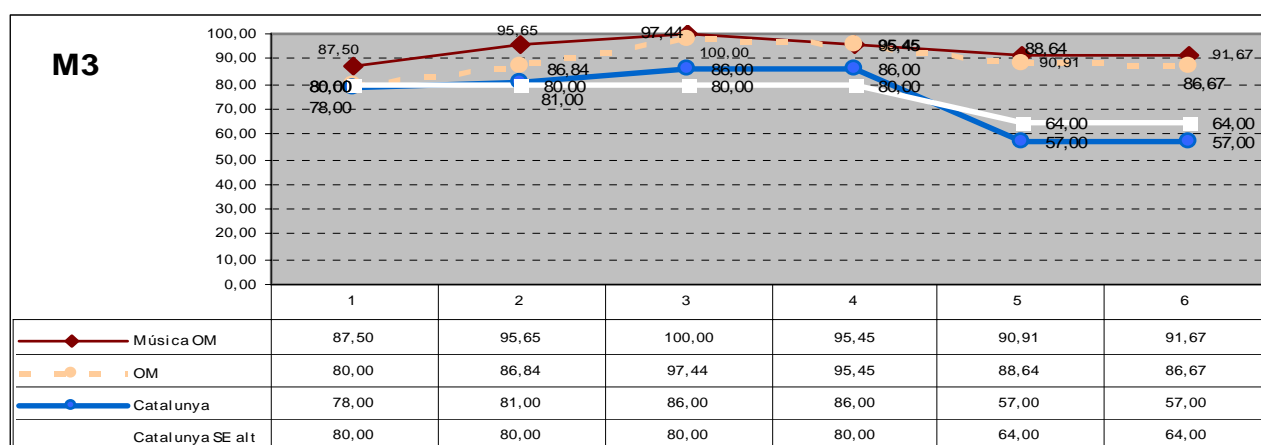
En aquest cas dels grups de música, el grup A és l'únic que millora en l'assoliment d'aquesta competència, i el grup B és el que empitjora menys en els seus resultats (comparat amb com evolucionen els resultats a Catalunya i al centre).

### M3. Emprar amb precisió i criteri les unitats de mesura

En quan a la mesura, per adquirir competència matemàtica és molt important desenvolupar la comprensió de les magnituds mesurables, de les unitats i del procés de mesurar, així com l'aplicació de tècniques i d'instruments adequats per mesurar cada magnitud. (Departament d'Educació, 2007: 21863)

El curs 2000/01 l'enunciat era: "Emprar amb criteri les unitats de mesura"

Aquesta competència no s'ha avaluat mai a cicle inicial, a cicle mitjà els resultats obtinguts són (Curs 2000-01 =1; 2001-02=2; 2002-03=3; 2003-04=4; 2004-05=5; 2005-06=6):



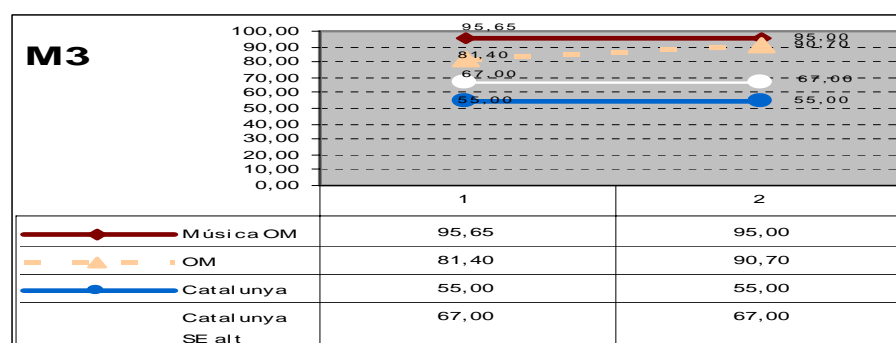
Comparem els resultats:

<b>M3</b>	<b>2000-01</b>	<b>2001-02</b>	<b>2002-03</b>	<b>2003-04</b>	<b>2004-05</b>	<b>2005-06</b>
OM	80%	86,84%	97,44%	95,45%	88,64%	86,67%
Catalunya SE alt	80%	80%	80%	80%	64%	64%
Resultats comparats a Catalunya	0	+6,84	+17,44	+15,45	+24,64	+22,67

<b>M3</b>	<b>2000-01</b>	<b>2001-02</b>	<b>2002-03</b>	<b>2003-04</b>	<b>2004-05</b>	<b>2005-06</b>
Música OM	87,50%	95,65%	100,00%	95,45%	90,91%	91,67%
OM	80%	86,84%	97,44%	95,45%	88,64%	86,67%
Resultats comparats dins al Centre	+7,50	+8,81	+2,56	0	+2,27	+5

D'aquesta competència els resultats del centre són molt millors que els de la resta de Catalunya, però dins del centre els de música són superiors cada curs (només el curs 2003-04 són iguals).

A cicle superior veiem (Curs 2004-05=1; 2005-06=2):



En aquest cas també es veu a simple vista els resultats, però si ho comparem trobem:

<b>M3</b>	<b>Curs 2004-05</b>	<b>Curs 2005-06</b>
OM	81,40%	90,70 %
Catalunya SE alt	67%	67%
Resultats comparats a Catalunya	+14,40	+23,70

<b>M3</b>	<b>Curs 2004-05</b>	<b>Curs 2005-06</b>
Música OM	95,65%	95,00 %
OM	81,40%	90,70 %
Resultats comparats dins del centre	+14,25	+4,30



Els resultats són millors dels que trobàvem a cicle mitjà, per tant si mirem l'evolució dels grups trobem:

<b>M3</b>	Proves Cicle Mitjà (Curs 2002-03)	Proves Cicle Superior (Curs 2004-05)	
Resultat del Grup d'alumnes A (Música OM)	100	95,65	+4,35
Resultat Global OM	97,44	81,40	-14,13
Resultat global de Catalunya	86,00	55	-1,00
Resultat Centres de Catalunya SE	80,00	67	-15,00

<b>M3</b>	Proves Cicle Mitjà (Curs 2003-04)	Proves Cicle Superior (Curs 2005-06)	
Resultat del Grup d'alumnes A (Música OM)	95,45	95,00	-0,45
Resultat Global OM	95,45	90,70	-4,65
Resultat global de Catalunya	86,00	55,00	-11,00
Resultat Centres de Catalunya SE	80,00	67,00	-13,00

També en aquest cas l'únic grup que millora l'assoliment d'aquesta competència és el grup A de música, i el grup B és el que menys baixa en els seus resultats.

**M4. Usar amb propietat instruments i tècniques per a dibuixar, mesurar i calcular, quan calgui**

Forma part de la competència matemàtica l'habilitat per analitzar, interpretar i expressar amb claredat i precisió informacions, dades i argumentacions, utilitzant tècniques matemàtiques bàsiques, i els instruments (calculadores i TIC, de dibuix i de mesura). (Departament d'Educació, 2007: 21863)

El primer curs, 2000/01, aquesta competència estava redactada de la següent manera: "Usar instruments..."

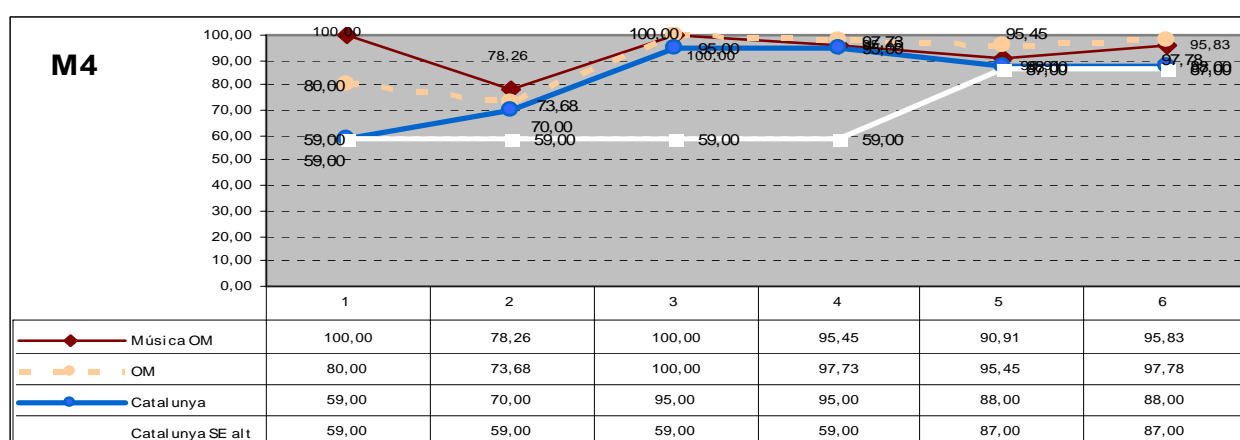
El curs 2002/03 i 2003/04 s'han avaluat dos aspectes d'aquesta competència (només a cicle mitjà):

**M4a. A mà**

## M4b. Amb ordinador

Aquest darrer aspecte es va avaluar a dins l'àmbit de les competències referides a la utilització de les TIC a partir del curs 2002/03. Justament per això, dels cursos en que s'ha avaluat M4a i M4b hem tingut en compte a nivell de gràfics i càlculs els resultats obtinguts en la competència M4a.

Aquesta competència no s'ha avaluat mai a cicle inicial, i a cicle mitjà trobem aquests resultats (*Curs 2000-01 =1; 2001-02=2; 2002-03=3; 2003-04=4; 2004-05=5; 2005-06=6*):

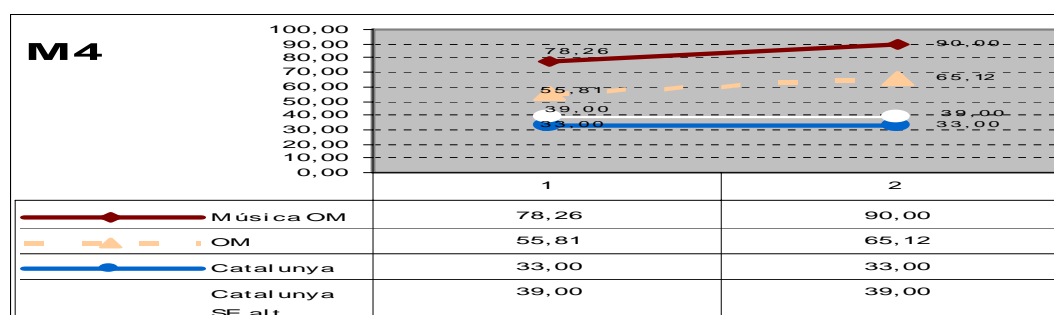


<i>M4</i>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2002-03</i>	<i>2003-04</i>	<i>2004-05</i>	<i>2005-06</i>
<i>OM</i>	80%	73,68%	100%	97,73%	95,45%	97,78%
<i>Catalunya SE alt</i>	59%	59%	59%	59%	87%	87%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	+21	+14,68	+41	+38	+8,45	+10,78

<i>M4</i>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2002-03</i>	<i>2003-04</i>	<i>2004-05</i>	<i>2005-06</i>
<i>Música OM</i>	100%	78,26%	100%	95,45%	99,91%	95,83%
<i>OM</i>	80%	73,68%	100%	97,73%	95,45%	97,78%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	+20	+4,58	0	-2,28	+4,46	-1,95

En aquesta comparativa veiem que els resultats de l'escola són molt més bons que els dels centres de característiques similars, però en aquest cas em sembla poc significatiu, ja que, com en les altres competències només hi ha mostra del curs 2000-01 i del 2004-05, i a nivell de Catalunya veiem que la diferència no és tant gran, ja que també tenim resultat de mostra dels cursos 2001-02 i 2002-03.

En el cicle superior hi trobem aquests resultats (Curs 2004-05=1; 2005-06=2):



En aquest cas els resultats comparats són:

<b>M4</b>	<i>Curs 2004-05</i>	<i>Curs 2005-06</i>
OM	55,81%	65,12 %
Catalunya SE alt	39%	39%
Resultats comparats a Catalunya	+16,81	+26,12

<b>M4</b>	<i>Curs 2004-05</i>	<i>Curs 2005-06</i>
Música OM	78,26%	90 %
OM	55,81%	65,12 %
Resultats comparats dins del centre	+22,45	+24,88

Així com els resultats dels alumnes de música, a cicle mitjà, eren força igualats, i algun curs pitjors, als que havien obtingut la resta d'alumnes del centre, a cicle superior s'observen un resultats molt més positius dels alumnes que estudien música.

Si mirem la progressió per grups observem:

<b>M4</b>	Proves Cicle Mitjà (Curs 2002-03)	Proves Cicle Superior (Curs 2004-05)	
Resultat del Grup d'alumnes A (Música OM)	100,00	78,26	-21,74
Resultat Global OM	100,00	55,81	-44,19
Resultat global de Catalunya	95,00	33,00	-62,00
Resultat Centres de Catalunya SE	59,00	39,00	-20,00

<b>M4</b>	Proves Cicle Mitjà (Curs 2003-04)	Proves Cicle Superior (Curs 2005-06)
-----------	--------------------------------------	---

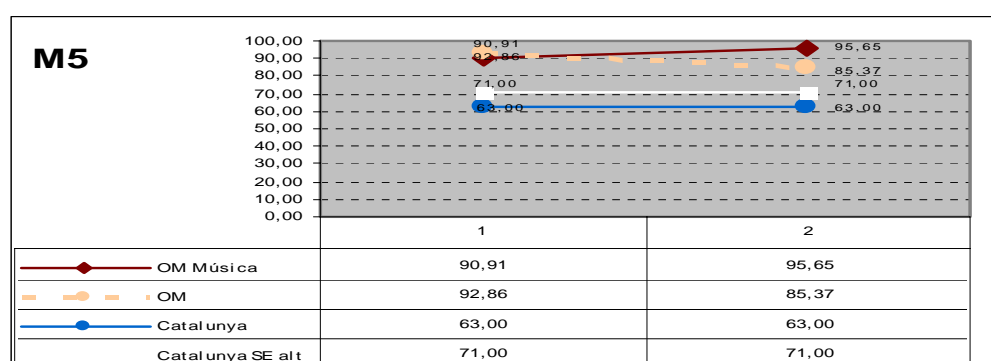
Resultat del Grup d'alumnes A (Música OM)	95,45	85,00	-10,45
Resultat Global OM	93,73	72,09	-21,64
Resultat global de Catalunya	88,00	33,00	-50,00
Resultat Centres de Catalunya SE	87,00	39,00	-4800

Els resultats en tots els àmbits baixen. Altra vegada trobem que els que baixen menys són els dels alumnes que estudien música a l'Oriol Martorell.

### M5. Planificar i seguir alguna estratègia per a resoldre un problema i modificar-la, si no és prou eficaç

La competència matemàtica implica l'habilitat per comprendre, utilitzar i relacionar els números, les seves operacions bàsiques, els símbols i les formes d'expressió i raonament matemàtic, tant per a produir i interpretar distints tipus d'informació, com per a ampliar el coneixement sobre aspectes quantitatius i espacials de la realitat, i per entendre i resoldre problemes i situacions. La resolució de problemes facilita la construcció de nous coneixements, la transferència de conceptes, el desenvolupament d'estratègies de resolució. (Departament d'Educació, 2007: 21864)

Els resultats d'aquesta prova a cicle inicial van ser (*Curs 2004-05=1; 2005-06=2*):



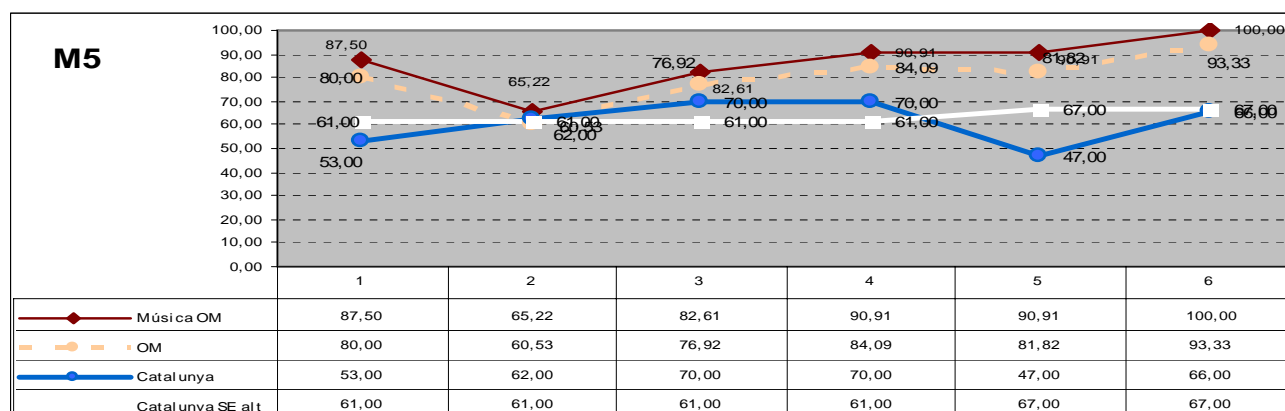
Podem observar que els resultats del centre són superiors als de Catalunya i que dins dels alumnes del centre no hi ha molta diferència el curs 2004-05 i en canvi aquesta diferència s'accentua el 2005-06:

	M5	Curs 2004-05	Curs 2005-06
OM		92,86%	85,37 %

<i>Catalunya SE alt</i>	71%	71%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	+21,86	+14,37

<i>M5</i>	<i>Curs 2004-05</i>	<i>Curs 2005-06</i>
<i>Música OM</i>	90,91%	95,65 %
<i>OM</i>	92,86%	85,37 %
<i>Resultats comparats dins del centre</i>	-1,95	+10,28

En quan al cicle mitjà hi trobem (*Curs 2000-01 =1; 2001-02=2; 2002-03=3; 2003-04=4; 2004-05=5; 2005-06=6*):



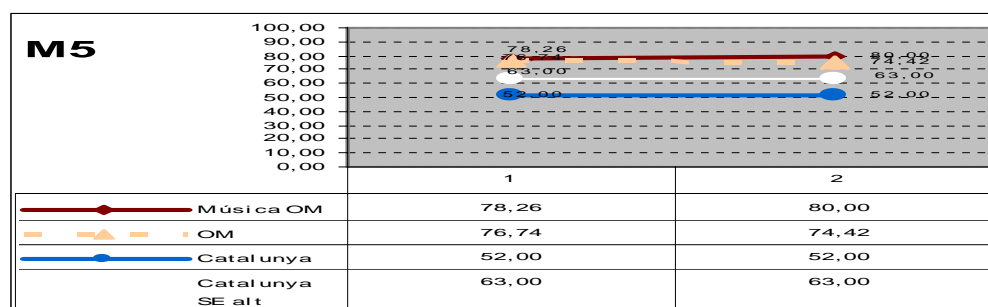
En aquest cas:

<i>M5</i>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2002-03</i>	<i>2003-04</i>	<i>2004-05</i>	<i>2005-06</i>
<i>OM</i>	80%	60,53%	76,92%	84,09%	81,82%	93,33%
<i>Catalunya SE alt</i>	61%	61%	61%	61%	67%	67%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	+19	-0,47	+15,92	+23,09	+14,82	+26,33

<i>M5</i>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2002-03</i>	<i>2003-04</i>	<i>2004-05</i>	<i>2005-06</i>
<i>Música OM</i>	87,50%	65,22%	82,61%	90,91%	90,91%	100%
<i>OM</i>	80%	60,53%	76,92%	84,09%	81,82%	93,33%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	+7,50	+4,69	+5,69	+6,82	9,09	+6,67

En aquesta competència cal remarcar els resultats obtinguts pels alumnes de música.

I a cicle superior (*curs 2004-05=1; 2005-06=2*):



Observem les següents diferències:

<b>M5</b>	<i>Curs 2004-05</i>	<i>Curs 2005-06</i>
<i>OM</i>	76,74%	74,42 %
<i>Catalunya SE alt</i>	63%	63%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	<b>+13,74</b>	<b>+11,42</b>

<b>M5</b>	<i>Curs 2004-05</i>	<i>Curs 2005-06</i>
<i>Música OM</i>	78,26%	80 %
<i>OM</i>	76,74%	74,42 %
<i>Resultats comparats dins del centre</i>	<b>+11,52</b>	<b>+5,58</b>

Cal remarcar els resultats obtinguts pels alumnes de música

Si comparem l'evolució dels grups trobem:

<b>M5</b>	Proves Cicle Mitjà (Curs 2002-03)	Proves Cicle Superior (Curs 2004-05)	
<b>Resultat del Grup d'alumnes A (Música OM)</b>	82,61	78,26	<b>-4,35</b>
<b>Resultat Global OM</b>	76,92	76,64	<b>-0,28</b>
<b>Resultat global de Catalunya</b>	70,00	52,00	<b>-18,00</b>
<b>Resultat Centres de Catalunya SE</b>	61,00	63,00	<b>+2,00</b>

<b>M5</b>	Proves Cicle Mitjà (Curs 2003-04)	Proves Cicle Superior (Curs 2005-06)	
<b>Resultat del Grup d'alumnes A (Música OM)</b>	90,91	80,00	<b>-10,91</b>
<b>Resultat Global OM</b>	81,82	74,42	<b>-7,40</b>
<b>Resultat global de Catalunya</b>	47,00	52,00	<b>+5,00</b>
<b>Resultat Centres de Catalunya SE</b>	67,00	63,00	<b>-4,00</b>

Observem que el grup de música va baixar més que el global de l'escola tots dos cursos, i que a Catalunya els resultats globals van ser millors el segon any, mentre la tendència de resultat dels centres amb nivell socioeconòmic alt va ser a la inversa.

**M6. Usar i interpretar llenguatge matemàtic com ara xifres, signes i altres representacions gràfiques o dibuixos per a descriure fenòmens quotidians**

La competència matemàtica implica el coneixement i ús dels elements matemàtics bàsics en situacions reals o simulades de la vida quotidiana. (Departament d'Educació, 2007: 21829)

El curs 2000/01 trobem la paraula "habituals" en lloc de "quotidians"

Aquesta competència els primers cursos, 2000/01 i 2001/02 s'avalua en tres àmbits:

**M6a – Dibuix**

**M6b – Gràfic**

**M6c – Xifres**

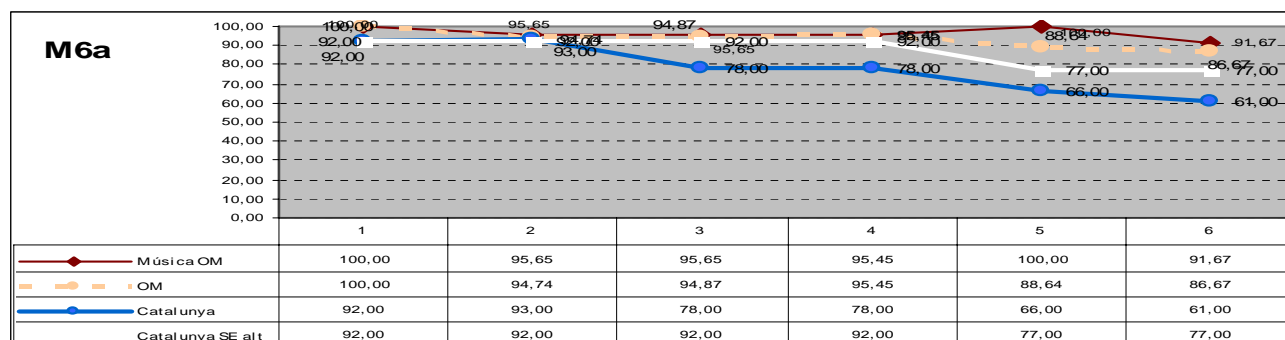
A partir del curs 2002/03, en endavant, es va avaluar en dos àmbits:

**M6a – Signes i xifres**

**M6b – Gràfic**

**M6a**

Aquesta competència no s'ha valorat mai a cicle inicial. A cicle mitjà trobem els següents resultats (*Curs 2000-01 =1; 2001-02=2; 2002-03=3; 2003-04=4; 2004-05=5; 2005-06=6*):



En podem extreure les següents comparacions:

	<i>M6a</i>	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06
OM		100%	94,65%	94,87%	95,45%	100%	91,67%
Catalunya SE alt		92	92%	92%	92%	77%	77%

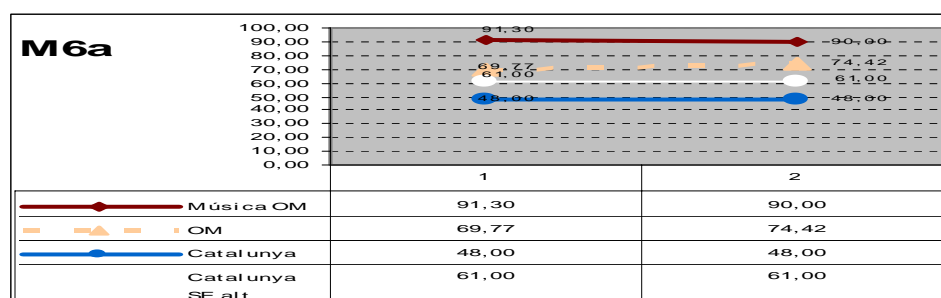
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	<b>+8</b>	<b>+2,65</b>	<b>+2,87</b>	<b>+3,45</b>	<b>+23</b>	<b>+21,67</b>
--	-----------	--------------	--------------	--------------	------------	---------------

<b>M6a</b>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2002-03</i>	<i>2003-04</i>	<i>2004-05</i>	<i>2005-06</i>
<i>Música OM</i>	100%	95,65%	95,65%	95,45%	100%	91,67%
<i>OM</i>	100%	94,65%	94,87%	95,45%	100%	91,67%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	0	<b>+1</b>	<b>+0,78</b>	0	0	0

En aquest àmbit d'aquesta competència els resultats dins el centre a cicle mitjà són molt similars, essent sempre superiors als globals publicats pel Departament d'Educació de la Generalitat. Els millors dins del centre han estat dels de música, però per poca diferència.

Si comparem els resultats a cicle superior veiem que les diferències entre els resultats dels alumnes de l'especialitat de música i els dels altres àmbit són notables (*Curs 2004-05=1; 2005-06=2*):



<b>M6a</b>	<i>Curs 2004-05</i>	<i>Curs 2005-06</i>
<i>OM</i>	69,77%	74,42 %
<i>Catalunya SE alt</i>	61%	61%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	<b>+8,77</b>	<b>+14,42</b>

<b>M6a</b>	<i>Curs 2004-05</i>	<i>Curs 2005-06</i>
<i>Música OM</i>	91,30%	90 %
<i>OM</i>	69,77%	74,42 %
<i>Resultats comparats dins del centre</i>	<b>+21,53</b>	<b>+15,58</b>

S'ha de remarcar el millor assoliment d'aquesta competència pels alumnes de música a cicle superior. Si mirem per grups sobre els que es va avaluar aquesta competència trobem:

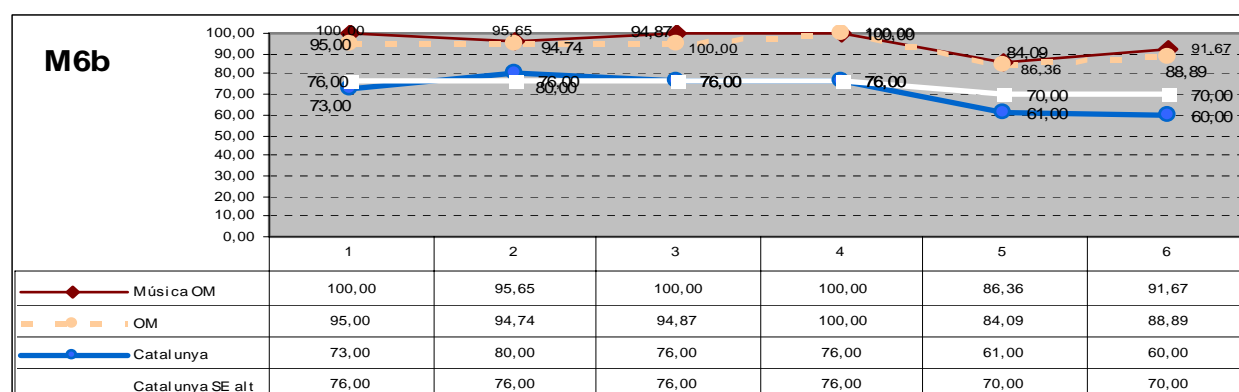


M6a	Proves Cicle Mitjà (Curs 2002-03)	Proves Cicle Superior (Curs 2004-05)	
Resultat del Grup d'alumnes A (Música OM)	95,65	91,30	-4,35
Resultat Global OM	94,87	69,77	-15,10
Resultat global de Catalunya	78,00	48,00	-30,00
Resultat Centres de Catalunya SE	92,00	61,00	-31,00

M6a	Proves Cicle Mitjà (Curs 2003-04)	Proves Cicle Superior (Curs 2005-06)	
Resultat del Grup d'alumnes A (Música OM)	95,45	90,00	-5,45
Resultat Global OM	95,45	74,42	-21,03
Resultat global de Catalunya	78,00	48,00	-30,00
Resultat Centres de Catalunya SE	92,00	61,00	-31,00

Mentre que a Catalunya i en els centres amb SE alt els resultats en l'assoliment d'aquesta competència baixa molt, al Centre OM no ho fan tant, en gran part perquè els resultats dels alumnes de música són bastant similars en els dos cicles (malgrat també baixen una mica).

La competència M6b tampoc s'ha avaluat mai a cicle inicial, i a cicle mitjà els resultats obtinguts han estat (*Curs 2000-01 =1; 2001-02=2; 2002-03=3; 2003-04=4; 2004-05=5; 2005-06=6*):



M6b	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06
OM	95%	94,74%	94,87%	100%	84,09%	88,89%
Catalunya SE alt	76%	76%	76%	76%	70%	70%

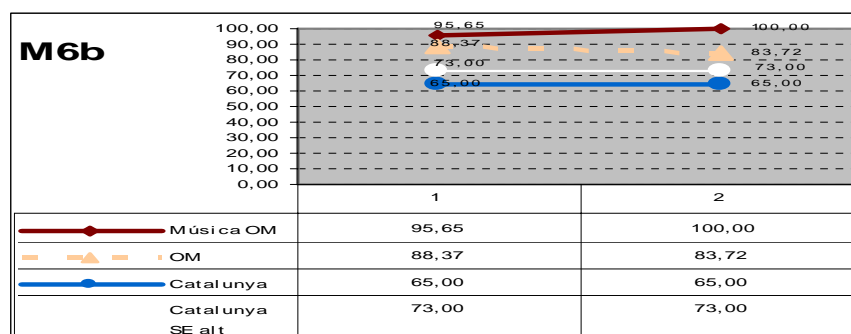
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	<b>+19</b>	<b>+18,74</b>	<b>+18,87</b>	<b>+24</b>	<b>+14,09</b>	<b>+18,89</b>
--	------------	---------------	---------------	------------	---------------	---------------

Si ens fixem les diferències són bastants similars a les que hem trobat en la competència M6a

<i>M6b</i>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2002-03</i>	<i>2003-04</i>	<i>2004-05</i>	<i>2005-06</i>
<i>Música OM</i>	100%	95,65%	100%	100%	86,36%	91,67%
<i>OM</i>	95%	94,74%	94,87%	100%	84,09%	88,89%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	<b>+5</b>	<b>+0,91</b>	<b>+5,13</b>	<b>0</b>	<b>+2,27</b>	<b>+2,78</b>

En aquesta competència i en aquest cicle els resultats dins el Centre són bastant similars, malgrat els alumnes de música continuen mostrant un millor assoliment d'aquesta competència.

A cicle superior trobem (*Curs 2004-05=1; 2005-06=2*):



Els resultats ens donen les següents comparatives:

<i>M6b</i>	<i>Curs 2004-05</i>	<i>Curs 2005-06</i>
<i>OM</i>	88,37%	83,72 %
<i>Catalunya SE alt</i>	73%	73%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	<b>+15,37</b>	<b>+10,72</b>

<i>M6b</i>	<i>Curs 2004-05</i>	<i>Curs 2005-06</i>
<i>Música OM</i>	95,65%	100 %
<i>OM</i>	88,37%	83,72 %
<i>Resultats comparats dins del centre</i>	<b>+7,28</b>	<b>+16,28</b>

Els resultats continuen essent millors entre els alumnes que estudien música.

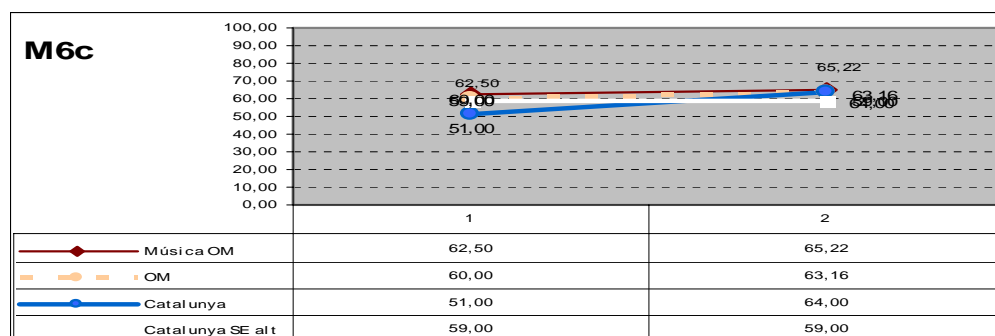
Comparant l'evolució dels grups:

M6b	Proves Cicle Mitjà (Curs 2002-03)	Proves Cicle Superior (Curs 2004-05)	
Resultat del Grup d'alumnes A (Música OM)	100,00	95,65	-4,35
Resultat Global OM	94,87	88,37	-6,50
Resultat global de Catalunya	76,00	65,00	-11,00
Resultat Centres de Catalunya SE	76,00	73,00	-3,00

M6b	Proves Cicle Mitjà (Curs 2003-04)	Proves Cicle Superior (Curs 2005-06)	
Resultat del Grup d'alumnes A (Música OM)	100,00	100,00	0
Resultat Global OM	100,00	83,72	-6,28
Resultat global de Catalunya	76,00	65,00	-11,00
Resultat Centres de Catalunya SE	76,00	73,00	-3,00

El segon grup manté el 100% dels resultats positius en aquesta competència, mentre els dos grups del centre baixen pràcticament el mateix en el resultat dels dos cursos.

La competència M6c només es va avaluar els cursos 2000-01 i 2001-02 a cicle mitjà i 2004-05 i 2005-06 a cicle superior, i és la mateixa competència M6a que es va avaluar els cursos següents. Els resultats a cicle mitjà van ser (Curs 2000-01=1; 2001-02=2):



Si comparem resultats trobem:

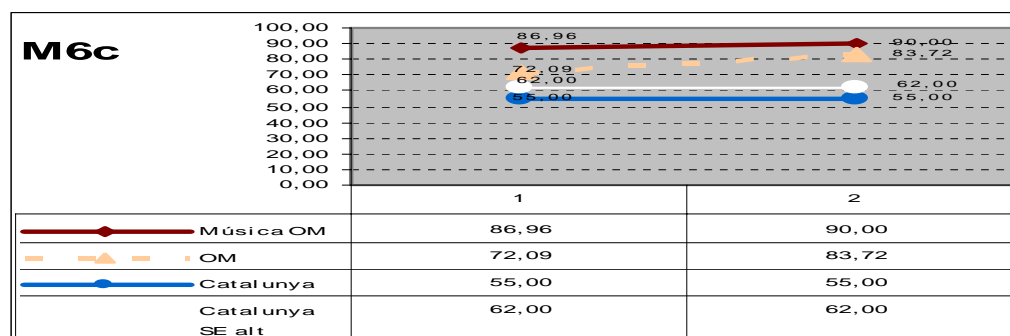
M6c	Curs 2000-01	Curs 2001-02
OM	60%	63,16 %

<i>Catalunya SE alt</i>	59%	59%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	+1	+4,16

<i>M6c</i>	<i>Curs 2000-01</i>	<i>Curs 2001-02</i>
<i>Música OM</i>	62,50%	65,22 %
<i>OM</i>	60%	63,16 %
<i>Resultats comparats dins del centre</i>	+2,50	+2,06

Podem observar que els resultats són molt iguals, mantenint-se la tendència que havíem trobat en els resultats de la competència M6a.

En quan al cicle superior trobem (*Curs 2004-05=1; 2005-06=2*):



<i>M6c</i>	<i>Curs 2004-05</i>	<i>Curs 2005-06</i>
<i>OM</i>	72,09%	83,72 %
<i>Catalunya SE alt</i>	62%	62%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	+6,09	+21,72

<i>M6c</i>	<i>Curs 2004-05</i>	<i>Curs 2005-06</i>
<i>Música OM</i>	86,96%	90 %
<i>OM</i>	72,09%	83,72 %
<i>Resultats comparats dins del centre</i>	+14,90	+6,28

Continua la tendència d'obtenir uns resultats molt millors en música, seguits pels resultats globals de l'escola. Si mirem l'evolució dels grups (tenint en compte el canvi de nom de la competència):

M6a - M6c	Proves Cicle Mitjà (Curs 2002-03)	Proves Cicle Superior (Curs 2004-05)	
Resultat del Grup d'alumnes A (Música OM)	96,65	86,96	-9,69
Resultat Global OM	94,65	72,09	-22,56
Resultat global de Catalunya	78,00	55,00	-23,00
Resultat Centres de Catalunya SE	92,00	62,00	-30,00

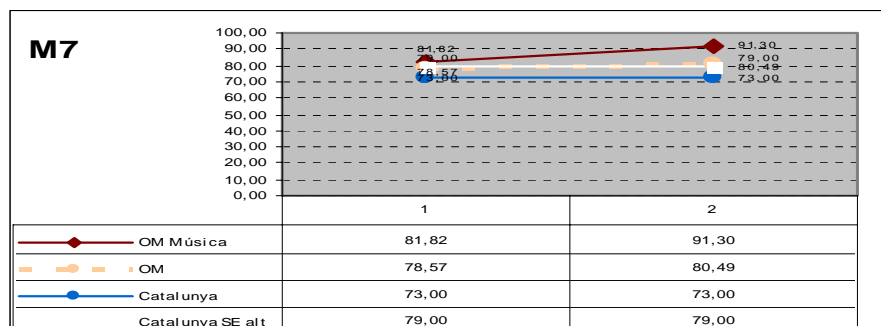
M6a - M6c	Proves Cicle Mitjà (Curs 2003-04)	Proves Cicle Superior (Curs 2005-06)	
Resultat del Grup d'alumnes A (Música OM)	95,45	90,00	-5,45
Resultat Global OM	95,45	83,72	-11,73
Resultat global de Catalunya	78,00	55,00	-23,00
Resultat Centres de Catalunya SE	92,00	62,00	-30,00

Observant l'evolució dels dos grups, podem veure que els alumnes de música són els que han baixat menys els seus resultats en l'assoliment d'aquesta competència

**M7. Interpretar la funció que fan els nombres quan apareixen en un context real (expressar quantitat, identificar temps, mesura, intervals) i usar-los d'acord amb les seves característiques**

S'aconsegueix l'assoliment de la competència matemàtica en la mesura que els coneixements, les habilitats i actituds matemàtics s'apliquen de manera espontània a una àmplia varietat de situacions, provinents de tots els camps del coneixement i de la vida quotidiana, la qual cosa augmenta la possibilitat real de seguir aprenent al llarg de la vida, tant en l'àmbit escolar com fora d'aquest, i afavoreix la participació efectiva en la vida real.

Aquesta competència es va avaluar a cicle inicial (Curs 2004-05=1; 2005-06=2):



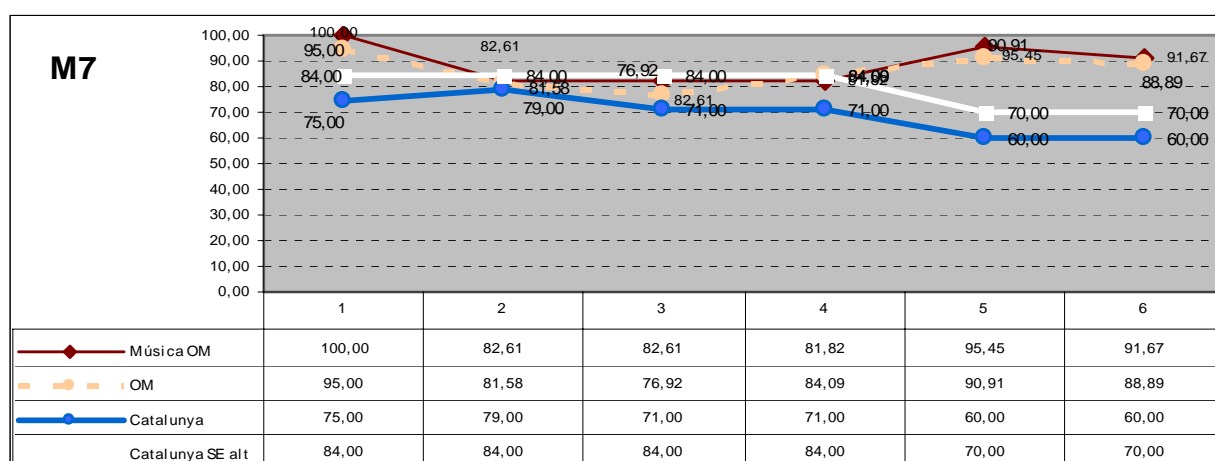
Podem comparar els resultats:

<i>M7</i>	<i>Curs 2004-05</i>	<i>Curs 2005-06</i>
<i>OM</i>	78,57%	80,49 %
<i>Catalunya SE alt</i>	79%	79%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	+0,43	+0,51

<i>M7</i>	<i>Curs 2004-05</i>	<i>Curs 2005-06</i>
<i>Música OM</i>	81,82%	91,30 %
<i>OM</i>	78,57%	80,49 %
<i>Resultats comparats dins del centre</i>	+3,25	+10,81

Veiem, també en aquest cas, que els resultats del centre són similars als de la resta de Catalunya (SE alt), i tots dos cursos, però en especial el curs 2005-06, els dels alumnes que es van adreçar cap a música eren més bons.

A cicle mitjà hi trobem els següents resultats (*Curs 2000-01 =1; 2001-02=2; 2002-03=3; 2003-04=4; 2004-05=5; 2005-06=6*):



Comparant resultats tenim:

<i>M7</i>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2002-03</i>	<i>2003-04</i>	<i>2004-05</i>	<i>2005-06</i>
<i>OM</i>	95%	81,58%	76,92%	84,09%	90,91%	88,89%
<i>Catalunya SE alt</i>	84%	84%	84%	84%	70%	70%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	+11	-2,42	-7,08	+0,09	+20,91	+18,89

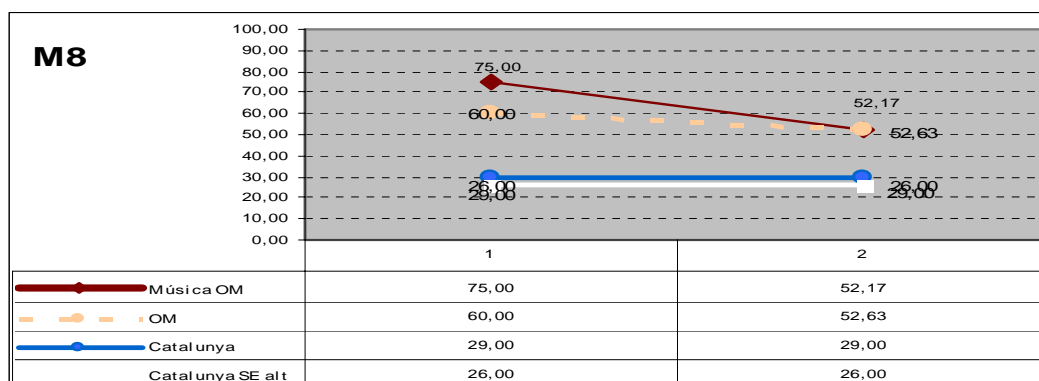
<i>M7</i>	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06
<i>Música OM</i>	100%	82,61%	82,61%	81,82%	95,45%	91,67%
<i>OM</i>	95%	81,58%	76,92%	84,09%	90,91%	88,89%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	<b>+5</b>	<b>+1,03</b>	<b>+5,69</b>	<b>2,27</b>	<b>+4,54</b>	<b>+2,78</b>

Aquesta competència no s'ha avaluat mai a cicle superior. Per tant no podem mirar com han evolucionat els grups respecte a ella.

**M8. Indicar un itinerari de manera clara usant punts de referència, direccions i girs: entendre i usar indicacions de les mateixes característiques**

Les matemàtiques són un instrument d'anàlisi de la realitat, en particular del món físic: El desenvolupament de determinats àmbits com poden ser la resolució de problemes relacionats amb el món físic, contribueixen de manera directa a l'adquisició d'aquesta competència.

Aquesta competència no s'ha avaluat mai ni a cicle inicial ni a cicle superior, tant sols a cicle mitjà els cursos 2000-01 i 2001-02. Aquests van ser els resultats (*Curs 2000-01=1; 2001-02=2*):



Si comparem resultats veurem que en aquesta competència el que cal remarcar són els resultats globals del centre, i els de música el primer dels dos cursos:

<i>M8</i>	<i>Curs 2000-01</i>	<i>Curs 2001-02</i>
<i>OM</i>	60%	52,63 %
<i>Catalunya SE alt</i>	26%	26%

<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	<b>+34</b>	<b>+26,63</b>
<i>M8</i>	<i>Curs 2000-01</i>	<i>Curs 2001-02</i>
<i>Música OM</i>	75%	52,17 %
<i>OM</i>	60%	52,63 %
<i>Resultats comparats dins del centre</i>	<b>+15</b>	<b>-0,46</b>

### 3.2.2. ANÀLISI DE LES COMPETÈNCIES D'ÀMBIT LINGÜÍSTIC

Segons l'estudi "Relació de les competències bàsiques" (Departament d'Ensenyament i Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2003: 7) les competències bàsiques assenyalades, en el cas de l'àmbit lingüístic, es refereixen a les capacitats o possibilitats d'actuar que es consideren més necessàries de dominar per a poder comunicar-se satisfactòriament en un món com l'actual. La proposta parteix, doncs, d'un enfocament del significat de les competències de l'àmbit lingüístic que es considera preferible a d'altres, que és el de la consideració d'aquestes competències com a guanys essencials per comunicar-se i relacionar-se de manera eficaç i activa amb els altres i de inserir-se satisfactòriament en la societat.

Aquesta competència comunicativa lingüística és a la base de tots els aprenentatges (Departament d'Educació, 2007: 21827), i per tant el seu desenvolupament és responsabilitat de totes les àrees i matèries del currículum, ja que en totes elles s'han d'utilitzar els llenguatges com a instruments de comunicació per a fer possible l'accés i gestió de la informació, la construcció i comunicació dels coneixements, la representació, la interpretació i la comprensió de la realitat, i l'organització i autorregulació del pensament, les emocions i la conducta.

S'han assenyalat tres dimensions generals de les competències de l'àmbit lingüístic que, per altra banda, coincideixen, pràcticament, amb blocs de continguts que es proposen en els currículums escolars:

*Quadre 12*

#### LES COMPETÈNCIES BÀSIQUES DE L'ÀMBIT LINGÜÍSTIC

<i>Dimensió: PARLAR I ESCOLTAR</i>
1. Expressar i comprendre hàbilment les idees, els sentiments i les necessitats
2. Ajustar la parla a les característiques de la situació comunicativa



3. Emprar formes de discurs diverses en la comunicació
4. Implicar-se activament en la conversa i adoptar una actitud dialogant
5. Aprendre a parlar diferents llengües i valorar-ne l'ús i l'aprenentatge
<b><i>Dimensió: LLEGIR</i></b>
6. Posar en pràctica les destreses necessàries per a una correcta lectura expressiva
7. Posar en pràctica les destreses necessàries per a la comprensió del que es llegeix
8. Llegir textos de tipologia diversa
9. Implicar-se activament en la lectura
<b><i>Dimensió: ESCRIURE</i></b>
10. Posar en pràctica les destreses necessàries per escriure paraules correctament
11. Posar en pràctica les destreses necessàries per a compondre un text ben escrit
12. Escriure textos de tipologia diversa
13. Implicar-se activament en l'escriptura.

A les proves de competències bàsiques de primària s'han avaluat, dins les dimensions anteriors, les següents competències:

**L9. Comprendre la informació explicitada en un text oral per poder extreure allò que interessa en funció dels objectius de la situació comunicativa (comprensió oral literal)**

Aquesta competència està relacionada amb la competència bàsica comunicativa. És important que els alumnes comprenguin missatges orals en diferents contextos i en qualsevol dels escenaris possibles, així com, també cal que els alumnes mostrin interès i respecte per les intervencions dels altres.

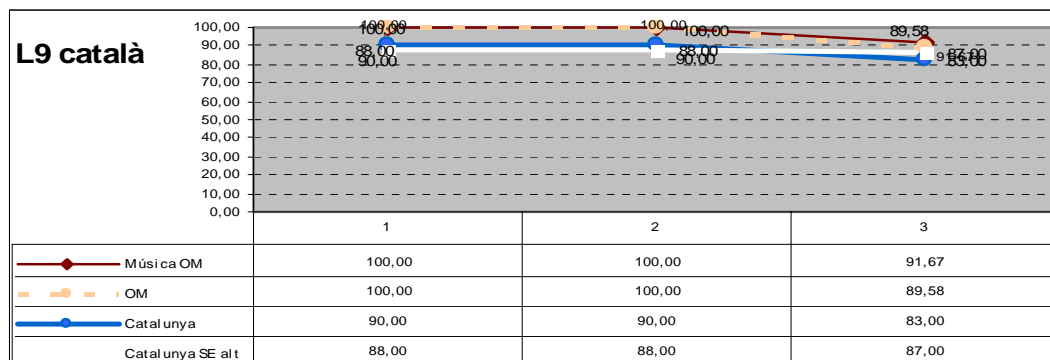
El curs 2003/04 estava redactada: "... text oral i extreure allò que interessa...", i el curs 2006/07 "...per extraure'n allò que ..."

Aquesta competència es va avaluar a cicle inicial el curs 2006-07 en castellà i anglès, amb els següents resultats:

	<i>Curs 2006-07</i>	
	<i>Castellà</i>	<i>Anglès</i>
<i>Música OM</i>	100%	100%
<i>OM</i>	100%	100%

No tenim resultats ni de Catalunya ni de context socioeconòmic.

A cicle mitjà, s'ha avaluat en català, castellà i anglès. En català es van fer proves els cursos 2000-01, 2001-02 i 2006-07, on s'han obtingut els resultats següents (*Curs 2000-01=1; 2001-02=2; 2006-07=3*):



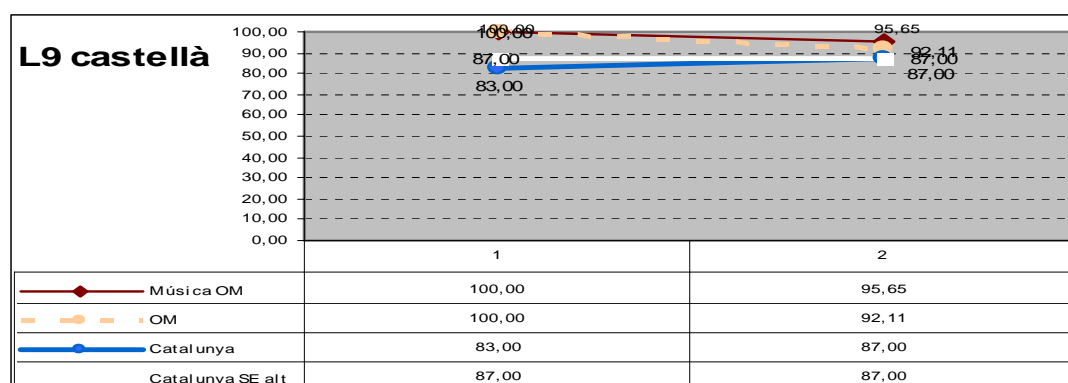
Si comparem els resultats veiem:

<i>L9 CATALÀ</i>	<i>Curs 2000-01</i>	<i>Curs 2001-02</i>	<i>Curs 2006-07</i>
<i>OM</i>	100%	100%	89,58 %
<i>Catalunya SE alt</i>	88%	88%	87%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	+12	+12	+2,58

<i>L9 CATALÀ</i>	<i>Curs 2004-05</i>	<i>Curs 2004-05</i>	<i>Curs 2005-06</i>
<i>Música OM</i>	100%	100%	91,67 %
<i>OM</i>	100%	100%	89,58 %
<i>Resultats comparats dins del centre</i>	0	0	+2,09

Els resultats de l'OM han estat millors, obtenint un resultat positiu tots els alumnes els cursos 2000-01 i 2001-02, i els de música han obtingut millors resultats el curs 2006-07

I en castellà s'ha avaluat els cursos 2000-01 i 2001-02 (*Curs 2000-01=1; 2001-02=2*):



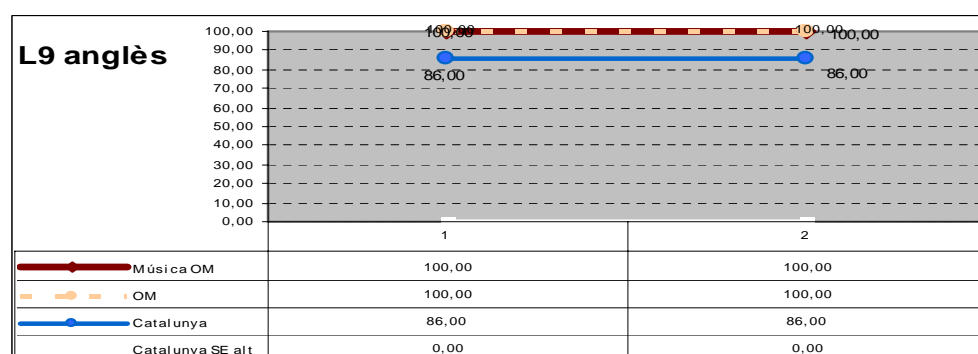
Obtenint el següent anàlisi comparatiu:

<b>L9 CASTELLÀ</b>	<i>Curs 2000-01</i>	<i>Curs 2000-01</i>
OM	100%	92,11 %
Catalunya SE alt	87%	87%
Resultats comparats a Catalunya	+13	+5,11

<b>L9 CASTELLÀ</b>	<i>Curs 2000-01</i>	<i>Curs 2000-01</i>
Música OM	100%	95,65 %
OM	100%	92,11 %
Resultats comparats dins del centre	0	+3,54

Tornem a obtenir millors resultats al centre OM que al global de Catalunya, i dins del centre els alumnes de música

També s'ha avaluat en anglès els cursos 2002-03 i 2003-04 (*Curs 2002-03=1; 2003-04=2*):



No hem pogut aconseguir els resultats de Catalunya per sectors, per tant només podem comparar amb el global del país:

<i>L9 ANGLÈS</i>	<i>Curs 2002-03</i>	<i>Curs 2003-04</i>
<i>OM</i>	100%	100 %
<i>Catalunya</i>	86%	86%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	+14	+14

Dins el centre els resultats són al 100% positius (no cal comparar els resultats de música).  
A cicle superior es va avaluar el curs 2006-07 en català, i els resultats obtinguts van ser (no hi ha resultats de Catalunya):

<i>L9 CATALÀ</i>	<i>Curs 2006-07</i>
<i>Música OM</i>	90,48%
<i>OM</i>	90,91%

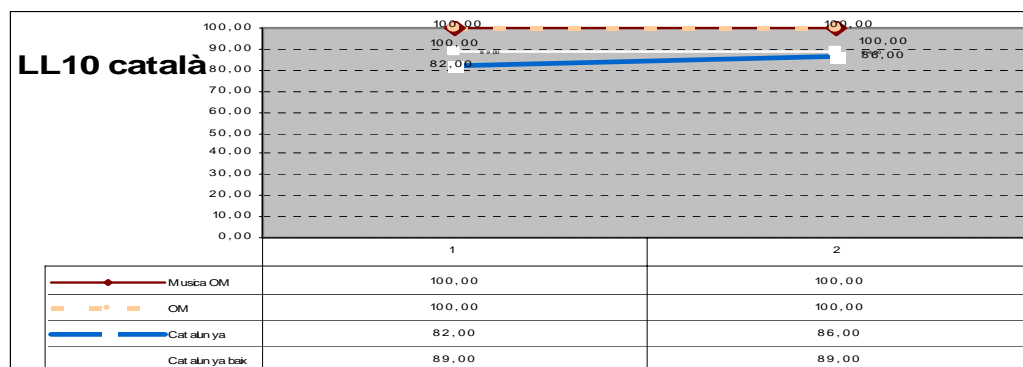
**L10. Comprendre un text oral interpretant el missatge a partir de la informació que conté i els coneixements propis (comprensió oral inferencial / interpretativa)**

Segons el Departament d'Educació, la competència lingüística implica comprendre textos orals de diferents tipus, formats i mitjans, per obtenir informació i aprendre. (Departament d'Educació, 2007: 21836)

Aquesta competència, a cicle inicial, només s'ha avaluat en castellà el curs 2006-07:

<i>L10 CASTELLÀ</i>	<i>Curs 2006-07</i>
<i>Música OM</i>	100%
<i>OM</i>	97,44%
<i>Resultats comparats dins del centre</i>	+2,66

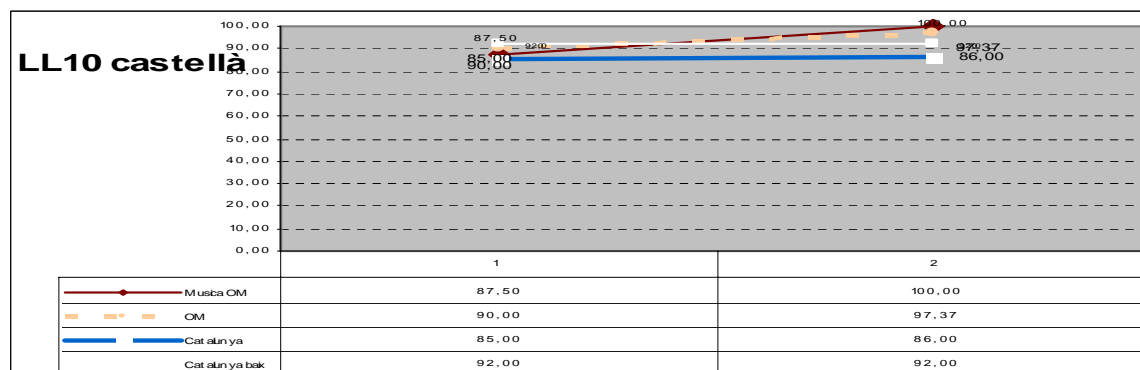
I també en català i castellà, a cicle mitjà, els cursos 2000-01 i 2001-02.  
Els resultats obtinguts en català són:



Dels que obtindríem, analitzant-los:

<i>L10 CATALÀ</i>	<i>Curs 2000-01</i>	<i>Curs 2001-02</i>
<i>OM</i>	100%	100 %
<i>Catalunya SE alt</i>	89%	89%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	+11	+11

No cal comparar els resultats dins el centre, ja que tots els resultats obtinguts són del 100%  
En castellà es van obtenir els següents resultats(*Curs 2000-01=1; 2001-02=2*):



Que analitzant-los ens donen la següent comparació:

<i>L10 CASTELLÀ</i>	<i>Curs 2000-01</i>	<i>Curs 2001-02</i>
<i>OM</i>	90%	97,37 %
<i>Catalunya SE alt</i>	92%	92%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	-2	+5,37

<i>L10 CASTELLÀ</i>	<i>Curs 2004-05</i>	<i>Curs 2005-06</i>
<i>Música OM</i>	87,50%	100 %

OM	90%	97,37 %
Resultats comparats dins del centre	-2,50	+2,63

A cicle superior no s'ha avaluat mai en cap idioma.

**L11. Comprendre la informació explicitada en un text escrit per poder-ne extreure allò que interessa en funció dels objectius de la lectura (comprensió textual literal)**

La competència en comprensió lectora ha de permetre la lectura, comprensió i anàlisi d'informacions escrites. Aquesta competència és essencial per aprofundir en la interpretació i comprensió de la realitat que ens envolta i del món. És també bàsica per aprendre a aprendre, com també ho són l'atenció, la concentració, la memòria i l'expressió lingüística. (Departament d'Educació, 2007: 21830). És per això que cal que els alumnes llegeixin de manera autònoma i comprensiva, mostrant interès per llegir tot tipus de textos.

La Fundació Jaume Bofill va fer un estudi sobre l'adquisició lectora, afirmant que el 2003 el 19,8% dels alumnes europeus, gairebé 1 dels 5 milions d'estudiants de 15 anys, presenta una situació d'insuficiència formativa, lluny del 15,5% marcat per Europa de cara al 2010. Només Finlàndia, Irlanda, Holanda, el Regne Unit i Suècia se situen per sota de la fita prevista. Aquest informe recorda que cal tenir present que les competències en lectura són bàsiques per desenvolupar-se adequadament en la societat del coneixement.

En quan a Catalunya, especifiquen que el percentatge d'alumnat de Secundària obligatòria amb problemes de comprensió lectora és pràcticament similar al del conjunt de la Unió Europea (19,8):

*“...el 19,4% dels alumnes de 15 anys compta amb insuficiència formativa en lectura, i d'ençà de l'any 2000 aquest percentatge s'hauria distanciat de l'objectiu marcat –si fem cas de l'evolució seguida pel conjunt de l'Estat espanyol, ja que no tenim dades representatives per a Catalunya de l'any 2000. El fet migratori i la nova escolarització d'alumnes d'incorporació tardana podrien explicar, en bona part, aquesta evolució negativa”.*(Fundació Jaume Bofill, 2007: 18)

En les proves de Competències bàsiques cicle inicial de Primària, aquesta competència es va avaluar en català i castellà el curs 2006-07:

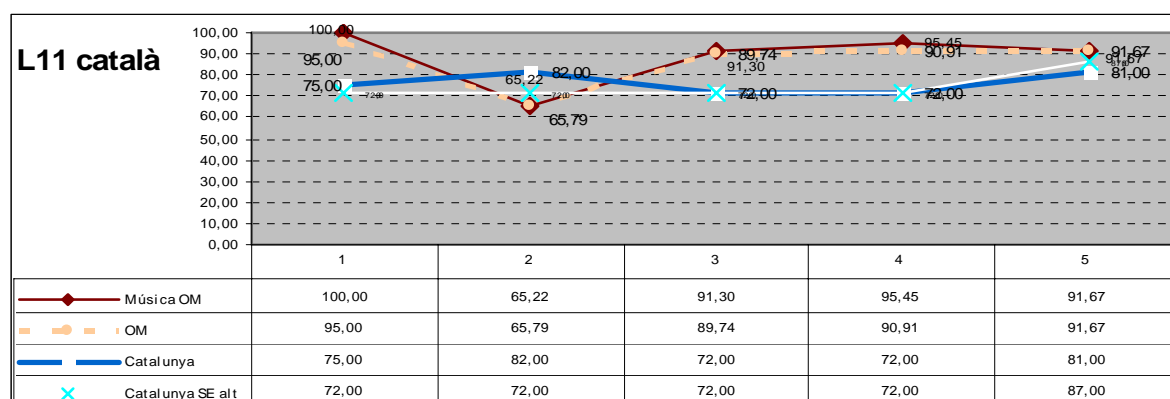
Curs 2006-07

	<i>Català</i>	<i>Castellà</i>
<i>Música OM</i>	80,95%	90,48 %
<i>OM</i>	88,89%	88,89%
<i>Resultats comparats dins del centre</i>	<b>-7,94</b>	<b>+1,59</b>

Veiem, doncs, que en català el resultat obtingut pels alumnes que després han fet música va ser molt pitjor, mentre que en castellà era molt similar, una mica millor.

En canvi, a cicle mitjà observem que tant en català com en castellà, en general, els resultats obtinguts pels alumnes de música són superiors als globals del centre. En un i altre cas ho són tots els cursos excepte un.

Els resultats obtinguts en català han estat (*curs 2000-01 =1; 2001-02=2; 2002-03=3; 2003-04=4; 2006-07=6*):



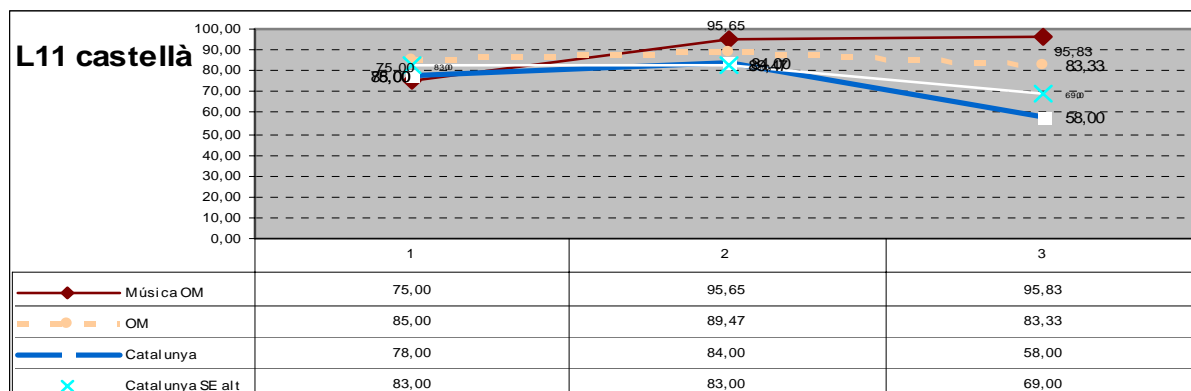
Podem fer les següents comparacions:

<i>L11 CATALÀ</i>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2002-03</i>	<i>2003-04</i>	<i>2006-07</i>
<i>OM</i>	95%	65,79%	89,74%	90,91%	91,67%
<i>Catalunya SE alt</i>	72%	72%	72%	72%	87%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	<b>+23</b>	<b>-6,21</b>	<b>+17,74</b>	<b>+18,91</b>	<b>+4,67</b>

<i>L11 CATALÀ</i>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2002-03</i>	<i>2003-04</i>	<i>2006-07</i>
<i>Música OM</i>	100%	65,22%	91,30%	95,45%	91,67%
<i>OM</i>	95%	65,79%	89,74%	90,91%	91,67%
<i>Resultats comparats dins del centre</i>	<b>+5</b>	<b>-0,57</b>	<b>+1,56</b>	<b>+4,46</b>	<b>0</b>

És curiós remarcar que el curs 2001-02 van baixar molt els resultats dels alumnes de música, i també els globals del centre, que els altres cursos havien estat els més alts.

En castellà els resultats van ser (*curs 2000-01 =1, curs 2001-02=2 i curs 2006-07*):



Si comparem els resultats veiem que:

<b>L11 CASTELLÀ</b>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2006-07</i>
<i>OM</i>	85%	89,47%	83,33%
<i>Catalunya SE alt</i>	83%	83%	69%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	+2	+6,47	+14,33

<b>L11 CASTELLÀ</b>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2006-07</i>
<i>Música OM</i>	75%	95,65%	95,83%
<i>OM</i>	85%	89,47%	83,33%
<i>Resultats comparats dins del centre</i>	-10	+6,18	+12,5

En aquest cas els mals resultats dels alumnes de música van ser el curs 2000-01

Aquesta competència s'ha avaluat a cicle superior en castellà el curs 2006-07 amb els següents resultats:

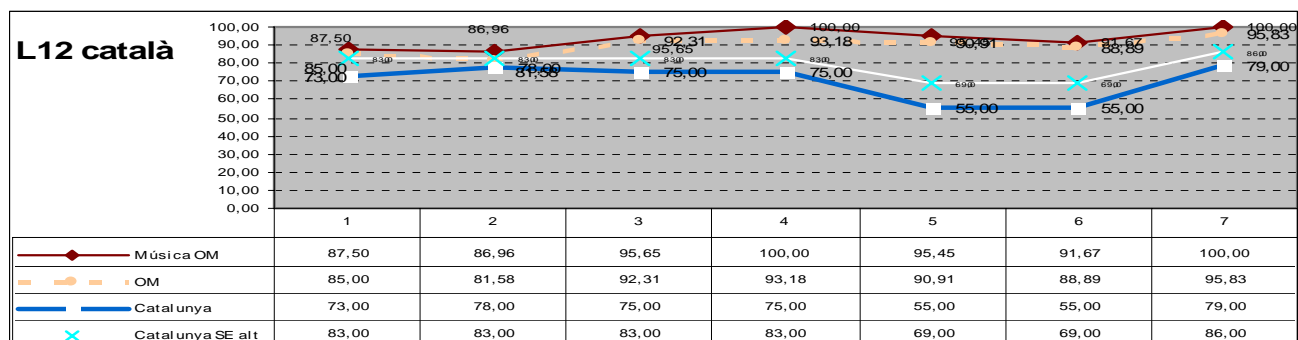
<b>L11 CASTELLÀ</b>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2006-07</i>
<i>Música</i>	100%	89,47%	83,33%
<i>OM</i>	100%	83%	69%



## L12. Comprendre un text escrit interpretant el missatge a partir de la informació que conté i els coneixements propis (comprensió textual inferencial / interpretativa)

La comprensió dels textos escrits, i l'interès de considerar-los una font d'informació i d'aprenentatge i un mitjà de comunicació, d'aprenentatges i experiències és essencial en la competència lingüística. Cal que els alumnes compreguin i extreguin informació rellevant de textos presentats en qualsevol mitjà, distingint entre idees principals i secundàries. També és essencial en la competència d'aprendre a aprendre.

A cycle inicial no s'ha avaluat mai aquesta competència, en canvi és la competència que s'ha avaluat més a cycle mitjà, sobretot en català. Els resultats obtinguts han estat (*curs 2000-01=1; 2001-02=2; 2002-03=3; 2003-04=4; 2004-05=5; 2005-06=6; 2006-07=7*):



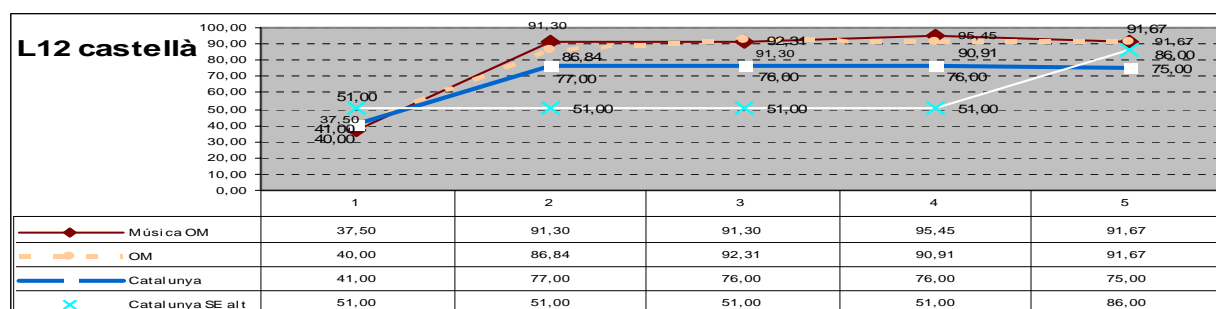
Si en comparem els resultats als diferents sectors veiem que en tots els casos els resultats dels alumnes de música són superiors comparats amb la mitjana del centre i amb Catalunya SE alt (el curs 2001-02 els resultats globals de l'escola són inferiors, però els dels alumnes de música estan 3,96 punts per sobre de la mitjana de Catalunya SE alt):

<b>L12 CATALÀ</b>	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07
OM	85%	81,58%	92,31%	93,18%	90,91%	88,89%	95,83%
Catalunya SE alt	83%	83%	83%	83%	69%	69%	86%
Resultats comparats a Catalunya	+2	-1,42	+9,31	+10,18	+21,91	+19,89	+9,83

<b>L12 CATALÀ</b>	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07
Música OM	87,50%	86,96%	95,65%	100%	95,45%	91,67%	100%

OM	85%	81,58%	92,31%	93,18%	90,91%	88,89%	95,83%
Resultats comparats dins del centre	+2,5	+5,38	+3,34	+6,82	+4,54	+2,78	+4,17

Veiem, ara, els resultats obtinguts en castellà (*Curs 2000-01 =1; 2001-02=2; 2002-03=3; 2003-04=4; 2006-07=5*):

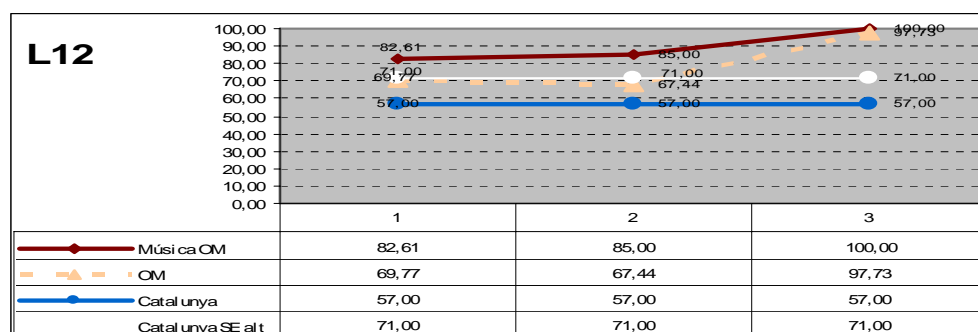


<b>L12 CASTELLÀ</b>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2002-03</i>	<i>2003-04</i>	<i>2006-07</i>
OM	40%	86,84%	92,31%	90,91%	91,67%
Catalunya SE alt	51%	51%	51%	51%	86%
Resultats comparats a Catalunya	-11	+35,84	+41,31	+39,91	+5,67

<b>L12 CASTELLÀ</b>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2002-03</i>	<i>2003-04</i>	<i>2006-07</i>
Música OM	37,50%	91,30%	91,30%	95,45%	91,67%
OM	40%	86,84%	92,31%	90,91%	91,67%
Resultats comparats dins del centre	-2,5	+4,46	-1,01	+4,54	0

Tots els cursos, exceptuant el curs 2000-01, en que els resultats de música van ser molt baixos i la mitjana del centre va estar per sota de la de Catalunya SE alt, els resultats del centre són molt positius (cal tenir en compte que no tenim resultats de Catalunya, i que hem extrapolat els resultats de la mostra a tots els cursos excepte el 2006-07).

Aquesta competència també es va avaluar a cicle superior en català (*2004-05 =1; 2005-06=2; 2006-07=3*):



Comparem els resultats obtinguts:

<i>L12</i>	<i>2004-05</i>	<i>2005-06</i>	<i>2006-07</i>
<i>OM</i>	69,77%	67,44%	97,73%
<i>Catalunya SE alt</i>	71%	71%	71%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	-1,23	-3,56	+26,73

<i>L12</i>	<i>2004-05</i>	<i>2005-06</i>	<i>2006-07</i>
<i>Música OM</i>	82,61%	85%	100%
<i>OM</i>	69,77%	67,44%	97,73%
<i>Resultats comparats dins del centre</i>	+12,84	+17,56	+2,27

En aquest cas veiem uns resultats molt millors en els alumnes que cursen música tant si els comparem amb la resta de l'Oriol Martorell com amb Catalunya SE alt.

Podem mirar, també en aquesta competència, l'evolució dels grups:

<b>L12 CATALÀ</b>	Proves Cicle Mitjà (Curs 2002-03)	Proves Cicle Superior (Curs 2004-05)	
Resultat del Grup d'alumnes A (Música OM)	95,65	82,61	-13,04
Resultat Global OM	92,31	69,77	-22,54
Resultat global de Catalunya	75,00	57,00	-18
Resultat Centres de Catalunya SE	83,00	71,00	-12

L12 CATALÀ	Proves Cicle Mitjà (Curs 2003-04)	Proves Cicle Superior (Curs 2005-06)	
Resultat del Grup d'alumnes B (Música OM)	100,00	85,00	-15
Resultat Global OM	93,18	67,44	-25,74
Resultat global de Catalunya	75	57	-18
Resultat Centres de Catalunya SE	83	71	-12

L12 CATALÀ	Proves Cicle Mitjà (Curs 2004-05)	Proves Cicle Superior (Curs 2006-07)	
Resultat del Grup d'alumnes C (Música OM)	95,45	100	+4,54
Resultat Global OM	90,91	97,73	+6,92
Resultat global de Catalunya	76	57	-19
Resultat Centres de Catalunya SE	51	71	-20

Els resultats, en general de tots els grups avaluats, baixa, excepte els alumnes de l'Oriol Martorell que van cursar sisè el curs 2006-07 (grup C), que puja, tant els de música, que obtenen tots bon resultat en la competència, com els globals que també milloren.

Cal remarcar que els dos cursos anteriors, els resultats globals de l'OM van baixar moltíssim (més d'un 20%), mentre els dels alumnes de música també van baixar, però no tant.

A cicle superior es va avaluar el curs 2006-07 en castellà:

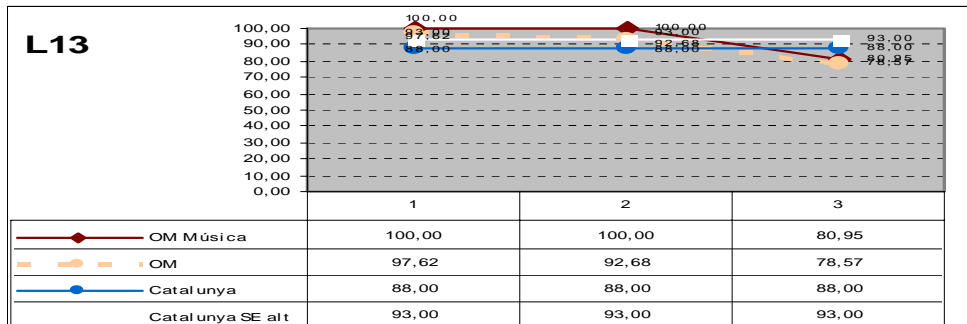
<b>L12 CASTELLÀ</b>	2006-07
Música OM	100%
OM	100%

**L13. Expressar-se oralment adequant-se a la situació comunicativa i al receptor amb ordre i claredat (component discursiu)**

Segons el Departament d'Educació (2007: 21833), la competència oral és la que facilita elaborar i expressar idees, opinions i sentiments, és a dir la construcció del propi pensament.

Segons aquest mateix informe, l'ús reflexiu de la parla és l'eina més eficaç per al pilotatge dels aprenentatges.

Aquesta competència és la que s'ha avaluat més a cycle inicial, tres cursos, sempre en català, i s'han obtingut els següents resultats (*Curs 2000-01 =1; 2001-02=2; 2006-07=3*).



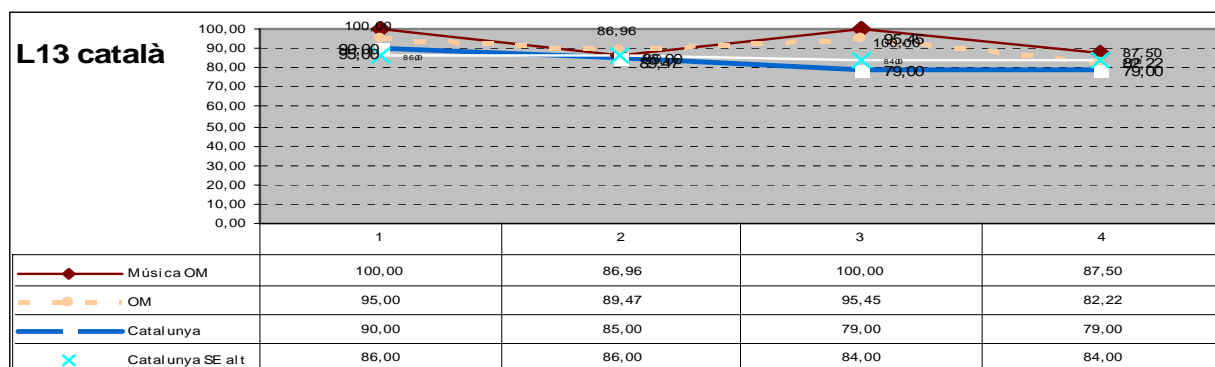
Si comparem els resultats veiem:

<i>L13 CATALÀ</i>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2006-07</i>
<i>OM</i>	97,62%	92,68%	78,57%
<i>Catalunya SE alt</i>	93%	93%	93%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	+4,62	-0,32	-14,43

<i>L13 CATALÀ</i>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2006-07</i>
<i>Música OM</i>	100%	100%	80,95%
<i>OM</i>	97,62%	92,68%	78,57%
<i>Resultats comparats dins del centre</i>	+2,38	+7,32	+2,38

El grup d'alumnes que a partir de tercer van cursar música a l'OM van obtenir més bons resultats en aquesta competència.

A cycle mitjà, l'avaluació d'aquesta competència en català ha obtingut els següents resultats (*Curs 2000-01 =1; 2001-02=2; 2004-05=3; 2005-06=4*):



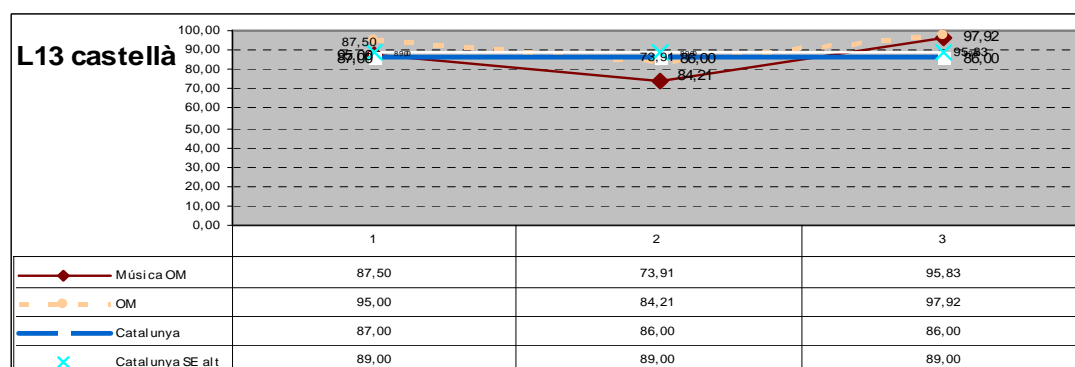
Podem dur a terme la següent comparativa:

<b>L13 CATALÀ</b>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2004-05</i>	<i>2005-06</i>
<i>OM</i>	95%	89,47%	95,45%	82,22%
<i>Catalunya SE alt</i>	86%	86%	84%	84%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	+9	+3,47	+11,45	-1,78

<b>L13 CATALÀ</b>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2004-05</i>	<i>2005-06</i>
<i>Música OM</i>	100%	86,96%	100%	87,50%
<i>OM</i>	95%	89,47%	95,45%	82,22%
<i>Resultats comparats dins del centre</i>	+5	-2,51	+4,54	+5,28

Observem que torna a ser el curs 2001-02 el curs en que els alumnes de música obtenen pitjor resultats que el global del centre.

I en castellà, els resultats obtinguts són (*Curs 2000-01 =1; 2001-02=2; 2006-07=3*)



Amb la següent comparativa:

<b>L13 CASTELLÀ</b>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2006-07</i>
---------------------	----------------	----------------	----------------

OM	95%	84,21%	97,92%
Catalunya SE alt	89%	89%	89%
Resultats comparats a Catalunya	+6	-4,79	+8,92

<b>L13 CASTELLÀ</b>	2000-01	2001-02	2006-07
Música OM	87,50%	73,91%	95,83%
OM	95%	84,21%	97,92%
Resultats comparats dins del centre	-7,5	-10,3	-2,09

En castellà els alumnes de música obtenen uns resultats molt baixos comparats amb els de l'escola, i comparats amb els de Catalunya SE alt.

A cicle superior no s'ha avaluat mai

#### **L14. Expressar-se oralment aplicant correctament els coneixements lingüístics pel que fa a lèxic i estructures morfosintàctiques (components lingüístics)**

És important en la competència comunicativa el ser capaç d'exposar, oralment, els temes de forma ordenada i comprensible, mostrant els coneixements adequats sobre el funcionament de la llengua. És per això que els alumnes han d'anar adquirint coneixement dels mecanismes de la llengua.

Segons Richmond (1980: 35)<sup>66</sup>, durant el segle XIX, llegir i escriure va ser el principal capítol de l'ensenyament escolar.

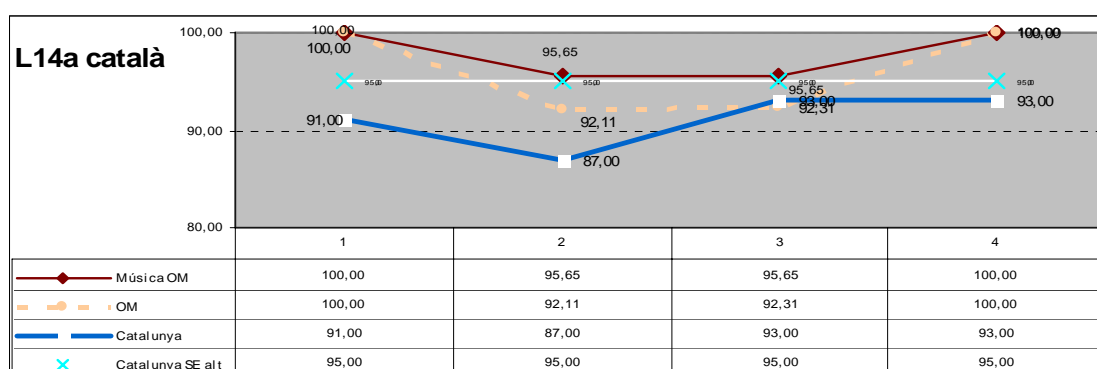
*"La escolaridad,..., es preeminentemente cuestión de enseñanza verbal, y nuestra psicología pedagógica identifica la inteligencia con el razonamiento verbal. Necesitamos una valoración más humana. Es difícil exagerar hasta qué punto nuestros modos de pensar han sido moldeados por 400 años de lectura y de escritura. Solo recientemente unos pocos pensadores han caído en la cuenta de ello y se han atrevido a romper con algunos de los supuestos de reputación tradicional y anquilosada que determinan nuestra teoría y práctica corrientes de la educación. La nueva teoría y la nueva practica, percibidas aún oscuramente, pretenden concebir la educación, no como un proceso más o menos circunscrito a la escuela, sino más bien como una familia de procesos"* (Richmond, 1980: 37)

<sup>66</sup> RICHMOND, W. K. 1980. *Educación y escolaridad*

Aquesta competència s'avalua en dos aspectes (excepte quan s'avalua en llengua anglesa, curs 2002/03, i el curs 2006-07 en castellà, que s'avalua en general sense desglossar. En tots els resultats de castellà farem constar el curs 2006-07 la competència L14 sense desglossar):

- L14a. Competència lingüística
- L14b. Lèxic

La competència L14a a cicle mitjà va obtenir els següents resultats (*Curs 2000-01 =1; 2001-02=2; 2002-03=3; 2003-04=4*):



O sigui:

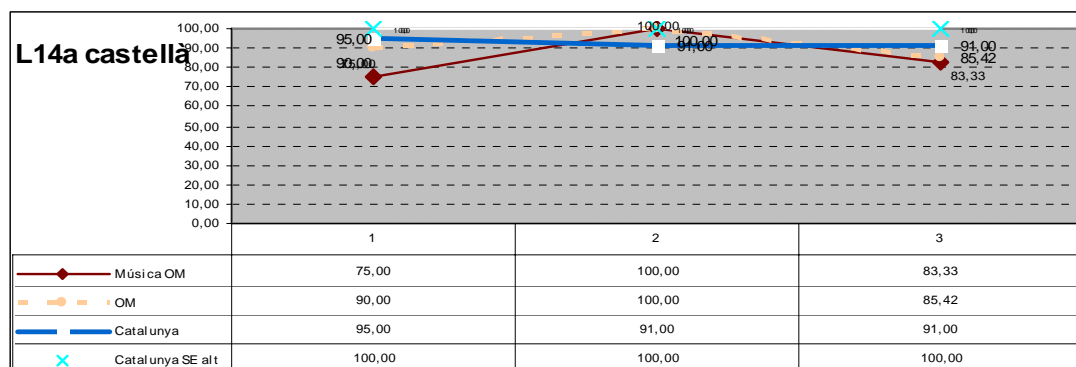
<b>L14a CATALÀ</b>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2002-03</i>	<i>2003-04</i>
<i>OM</i>	100%	92,11%	92,31%	100%
<i>Catalunya SE alt</i>	95%	95%	95%	95%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	+5	-2,9	-2,69	+5

<b>L14a CATALÀ</b>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2002-03</i>	<i>2003-04</i>
<i>Música OM</i>	100%	92,11%	92,31%	100%
<i>OM</i>	100%	95,65%	95,65%	100%
<i>Resultats comparats dins del centre</i>	0	-3,54	-3,34	0

En aquesta competència, en general, els resultats dels alumnes de música són pitjors que els globals del centre.

En castellà, els resultats són (*Curs 2000-01 =1; 2001-02=2; 2006-07=3*)



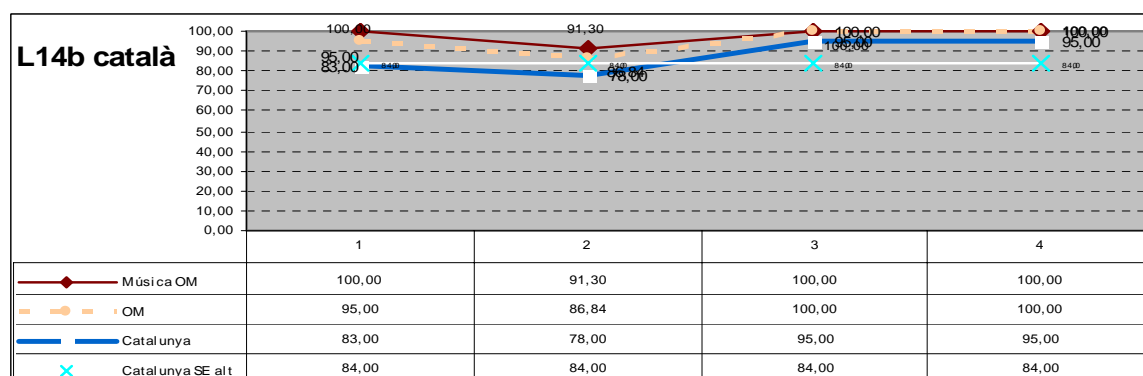


<b>L14a CASTELLÀ</b>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2006-07</i>
<i>OM</i>	90%	100%	85,42%
<i>Catalunya SE alt</i>	100%	100%	100%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	<b>-10</b>	0	<b>-14,58</b>

<b>L14a CASTELLÀ</b>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2006-07</i>
<i>Música OM</i>	75%	100%	83,33%
<i>OM</i>	90%	100%	85,42%
<i>Resultats comparats dins del centre</i>	<b>-15</b>	0	<b>-2,12</b>

També en aquesta competència, en castellà els resultats dels alumnes de música són pitjors que els globals del centre.

En quan a la competència L14b s'ha avaluat en català a cycle mitjà, amb els següents resultats (*Curs 2000-01 =1; 2001-02=2; 2002-03=3; 2003-04=4*)



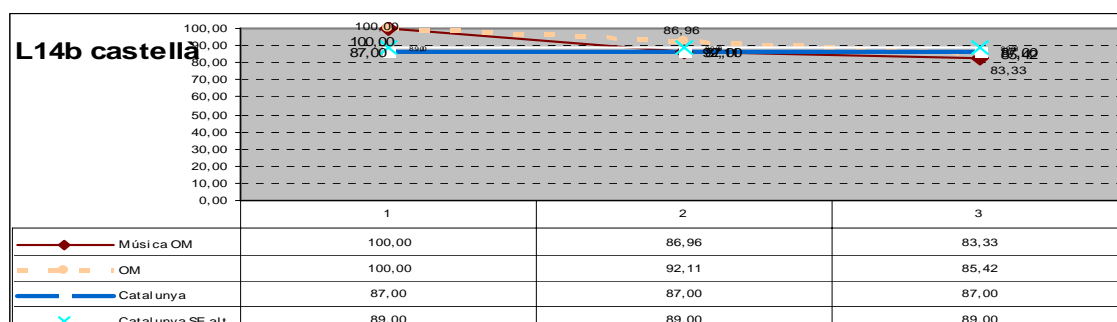
Comparant resultats per cursos, obtenim:

<i>L14b CATALÀ</i>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2002-03</i>	<i>2003-04</i>
<i>OM</i>	95%	86,84%	100%	100%
<i>Catalunya SE alt</i>	84%	84%	84%	84%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	<b>+11</b>	<b>+2,84</b>	<b>+16</b>	<b>+16</b>

<i>L14b CATALÀ</i>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2002-03</i>	<i>2003-04</i>
<i>Música OM</i>	100%	91,30%	100%	100%
<i>OM</i>	95%	86,84%	100%	100%
<i>Resultats comparats dins del centre</i>	<b>+5</b>	<b>+4,46</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

En aquest cas els resultats de música són els millors, però cal remarcar que tots els resultats del centre són molt bons.

En castellà, aquesta competència L14b es va avaluar, també en castellà, a cicle mitjà, amb els següents resultats (*Curs 2000-01 =1; 2001-02=2; 2006-07=3*):



Si en comparem els resultats veiem:

<i>L14b CASTELLÀ</i>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2006-07</i>
<i>OM</i>	100%	92,11%	85,42%
<i>Catalunya SE alt</i>	89%	89%	89%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	<b>+11</b>	<b>+3,11</b>	<b>-3,58</b>

<i>L14b CASTELLÀ</i>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2006-07</i>
<i>Música OM</i>	100%	86,96%	83,33%
<i>OM</i>	100%	92,11%	85,42%
<i>Resultats comparats dins del centre</i>	<b>0</b>	<b>-5,15</b>	<b>-2,12</b>

En castellà els resultats dels alumnes de música són, altre vegada, pitjors que els globals del centre.

**L15. Interpretar la correspondència grafia-so i els signes de puntuació d'una lectura amb correcció fonètica i amb l'entonació adequada (component de lectura)**

Un dels components de la competència lingüística és la lectura en veu alta, de manera que s'ajusti el to de veu, la velocitat i l'entonació per a fer-la més comprensible.

D'aquesta competència s'avaluen els següents aspectes (curs 2000-01 i 2001-02):

**L15a. Entonació**

**L15b. Fonètica**

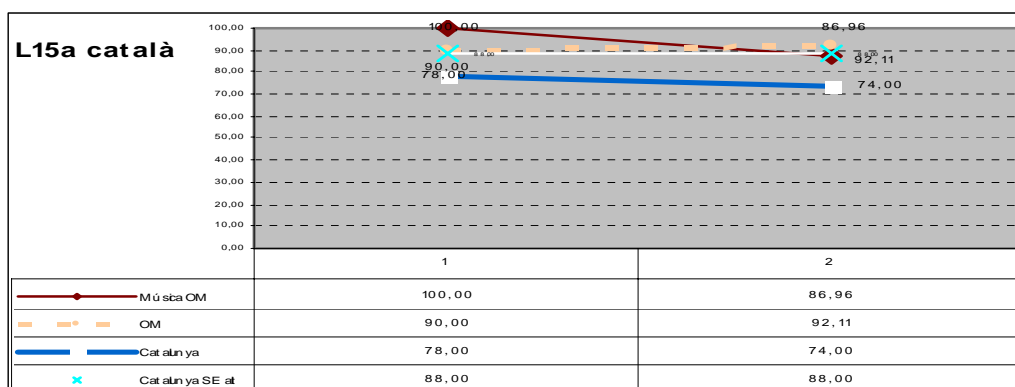
**L15c. Velocitat lectora**

A partir del curs 2002/03 s'avaluen, en castellà, els mateixos aspectes L15a i L15c, però el 15b és:

**L15b. Mecànica de lectura**

Segons ens va dir Conxita Mayós, del Servei d'Innovació i Ordenació Territorial, en la entrevista que li varem fer, en la primera edició va ser molt significatiu els resultats baixos en càlcul i en lectura en veu alta, (s'havien introduït les proves orals des del primer moment), i molts centres, es van adonar de que havien oblidat de que el càlcul i el llegir en veu alta requereixen una sistematització. Mayós remarca que el llegir és molt rellevant, que, a 10 anys, el fet de que un nen o una nena no llegeixi de forma clara en veu alta amb entonació i amb una velocitat adequada, vol dir que segurament és candidat a tenir dificultats d'aprenentatge. Per tant la lectura és bàsica per aprendre, és per això que amb aquestes proves s'estan avaluant elements clau.

En l'avaluació de la competència 15a a cicle mitjà, en català, trobem els següents resultats  
(Curs 2000-01 =1; 2001-02=2)



Comparant-los veiem:

<i>L15a CATALÀ</i>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>
<i>OM</i>	90%	92,11%
<i>Catalunya SE alt</i>	88%	88%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	+2	+4,11

<i>L15a CATALÀ</i>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>
<i>Música OM</i>	100%	86,96%
<i>OM</i>	90%	92,11%
<i>Resultats comparats dins del centre</i>	+10	-5,15

En aquesta competència, no podem concloure més que el primer curs els alumnes de música varen obtenir molt bons resultats, mentre que el segon va ser pitjor que el global del centre i, també, que el global en centres de Catalunya SE alt.

En quan a les competències L15b i L15c es van avaluar en català el curs 2001-02, i els resultats van ser:

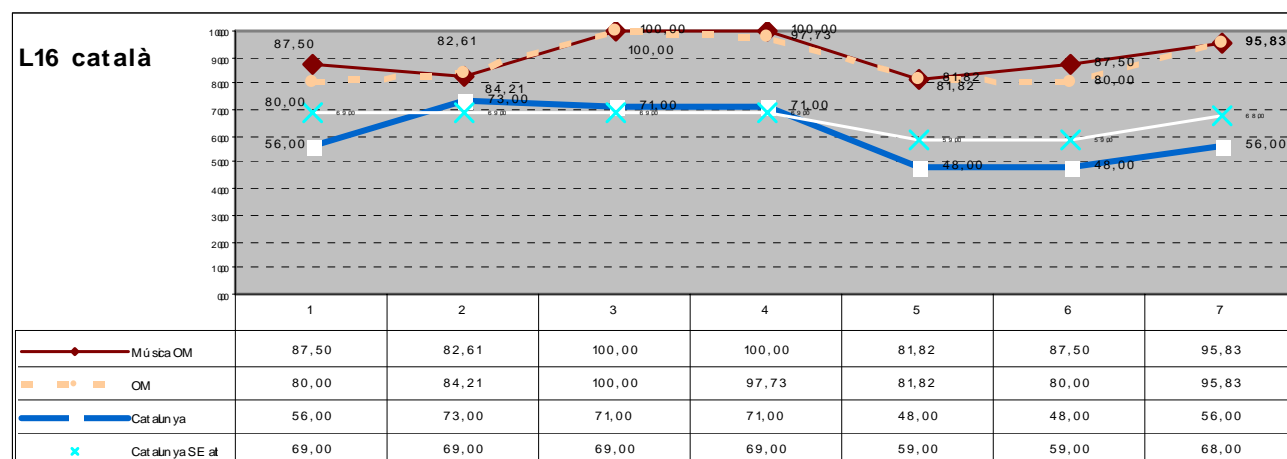
<i>2001-02</i>	<i>L15a CATALÀ</i>	<i>L15b CATALÀ</i>
<i>Música</i>	100%	82,61%
<i>OM</i>	100%	60%
<i>Catalunya</i>	84%	70%

## L16. Produir un text escrit adequat a la necessitat comunicativa i al receptor, amb ordre i claredat (organització del text)

Segons el Departament d'Educació (2007: 21933), la competència escrita s'ha de potenciar en totes les seves dimensions, receptives (lectura) i productives (escriptura), de comunicació i creació, i cal relacionar-la amb les interaccions orals que afavoriran un aprenentatge cada cop més conscient i eficaç.

El curs 2000/01 no especificava si el text era escrit o oral, al curs següent es va rectificar.

A cicle mitjà, aquesta competència, juntament amb la L12 i la L17, ha estat la més avaluada en català, i els resultats obtinguts han estat (*Curs 2000-01 =1; 2001-02=2; 2002-03=3; 2003-04=4; 2004-05=5; 2005-06=6; 2006-07=7*):



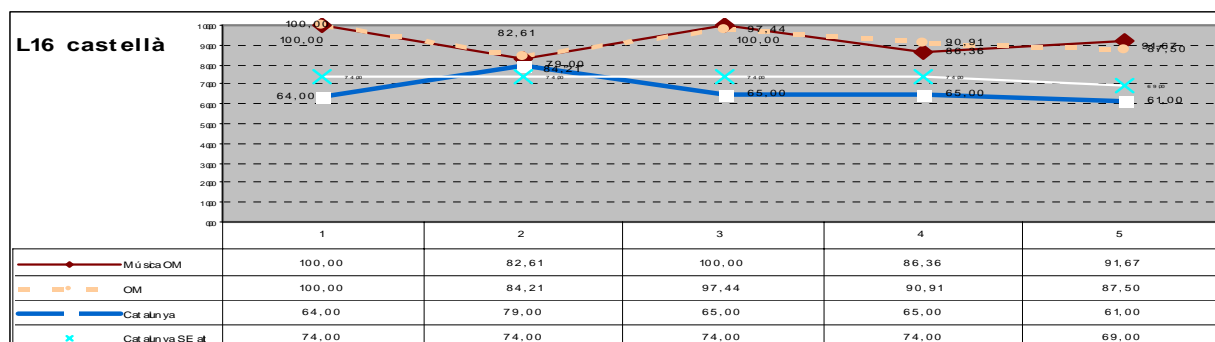
Si ho comparem veiem:

<i>L16 CATALÀ</i>	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07
<i>OM</i>	80%	84,21%	100%	97,73%	81,82%	80%	95,83%
<i>Catalunya SE alt</i>	69%	69%	69%	69%	59%	59%	68%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	+11	+15,21	+31	+28,73	+22,82	+11	+27,83

<i>L16 CATALÀ</i>	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07
<i>Música OM</i>	87,50%	82,61%	100%	100%	81,82%	87,50%	95,83%
<i>OM</i>	85%	81,58%	92,31%	93,18%	90,91%	88,89%	95,83%
<i>Resultats comparats dins del centre</i>	+2,5	+1,03	+7,69	+6,82	-9,09	-1,39	0

Els resultats del centre són espectaculars, comparats amb els de Catalunya SE alt, i i dins del centre els de música són millors els 4 primers cursos, i iguals el setè curs.

En castellà, trobem els següents resultats (*Curs 2000-01 =1; 2001-02=2; 2003-04=3; 2006-07=4*):



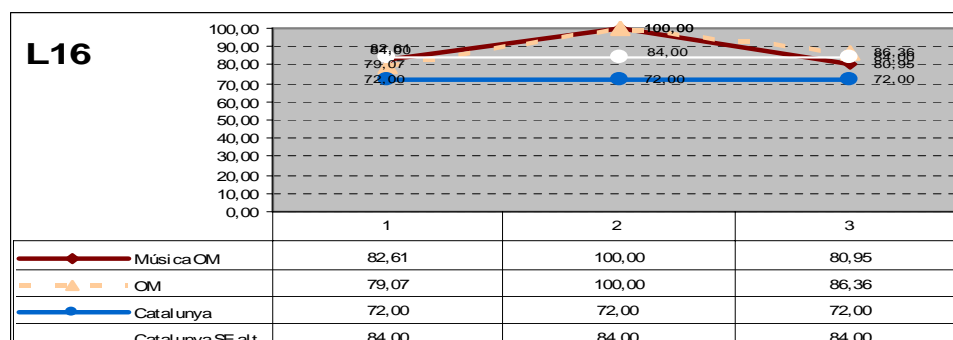
Ja es veu que els resultats globals del centre són molt iguals als dels alumnes de música:

<b>L16 CASTELLÀ</b>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2002-03</i>	<i>2003-04</i>	<i>2006-07</i>
<i>OM</i>	100%	84,21%	97,44%	90,91%	87,60%
<i>Catalunya SE alt</i>	74%	74%	74%	74%	69%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	+26	+20,21	+23,44	+16,91	+18,60

<b>L16 CASTELLÀ</b>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2002-03</i>	<i>2003-04</i>	<i>2006-07</i>
<i>Música OM</i>	100%	82,61%	100%	86,36%	91,60%
<i>OM</i>	100%	84,21%	97,44%	90,91%	87,60%
<i>Resultats comparats dins del centre</i>	0	-1,6	+2,56	-4,55	+4

També observem que els resultats del centre són molt més bons.

La competència L16 es va avaluar a cicle superior en català, i els resultats van ser (*Curs 2004-05 =1; 2005-06=2; 2006-07=3*):



També veiem a simple vista que els resultats del centre són molt iguals entre ells, i al no tenir resultats de Catalunya i de centres SE alt de cada curs, és difícil de comparar:

<i>L16 CATALÀ</i>	<i>2004-05</i>	<i>2005-06</i>	<i>2006-07</i>
<i>OM</i>	79,07%	100%	86,36%
<i>Catalunya SE alt</i>	84%	84%	84%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	<i>-4,93</i>	<i>+16</i>	<i>+2,36</i>

<i>L16 CATALÀ</i>	<i>2004-05</i>	<i>2005-06</i>	<i>2006-07</i>
<i>Música OM</i>	82,61%	100%	80,95%
<i>OM</i>	79,07%	100%	86,36%
<i>Resultats comparats dins del centre</i>	<i>+3,54</i>	<i>0</i>	<i>-5,41</i>

Si comparem resultats per l'evolució dels grups, trobem:

<b>L16 CATALÀ</b>	Proves Cicle Mitjà (Curs 2002-03)	Proves Cicle Superior (Curs 2004-05)	
Resultat del Grup d'alumnes A (Música OM)	100,00	82,61	<i>-17,39</i>
Resultat Global OM	100,00	79,07	<i>-20,93</i>
Resultat global de Catalunya	71,00	72,00	<i>+1</i>
Resultat Centres de Catalunya SE	69,00	84,00	<i>+15</i>

<b>L16 CATALÀ</b>	Proves Cicle Mitjà (Curs 2003-04)	Proves Cicle Superior (Curs 2005-06)	
Resultat del Grup d'alumnes A (Música OM)	100,00	100,00	<i>0</i>
Resultat Global OM	93,73	100,00	<i>+6,27</i>
Resultat global de Catalunya	71,00	72,00	<i>+1</i>
Resultat Centres de Catalunya SE	69,00	84,00	<i>+15</i>

<b>L16 CATALÀ</b>	Proves Cicle Mitjà (Curs 2004-05)	Proves Cicle Superior (Curs 2006-07)	
Resultat del Grup d'alumnes A (Música OM)	81,82	80,95	<i>-0,87</i>
Resultat Global OM	81,82	86,36	<i>-4,54</i>
Resultat global de Catalunya	48,00	72,00	<i>+24</i>
Resultat Centres de Catalunya SE	59,00	84,00	<i>+25</i>

Els resultats dels grups de l'Oriol Martorell, tant el global com el de Música són molt bons a cicle mitjà, en comparació amb la resta de Catalunya, i al cicle superior tenen tendència a baixar, mentre que la resta de Catalunya la tendència és a millorar molt els resultats.

A cicle superior s'ha avaluat el curs 2006-07 en castellà amb els següents resultats:

<b>L16 CASTELLÀ</b>	<b>2006-07</b>
<i>Música OM</i>	71,43%
<i>OM</i>	75%

**L17. Produir un text aplicant correctament els coneixements lingüístics pel que fa al lèxic, ortografia i estructures morfosintàctiques (correcció lingüística)**

Segons el Departament d'Educació (2007: 21841), cal que els alumnes adquireixin el coneixement sobre el procés de producció de textos, i sàpiguen aplicar-lo: pensar (intencions, destinatari, contingut possible), escriure (tenir present la intenció, llegir la part escrita per a saber com continuar, afegir-hi o treure idees), revisar (comprovar que respon a la intenció primera, comprovar-ne la coherència i la cohesió) i cal, també, que adquireixin diferents recursos per autocorregir-lo de manera autònoma o corregir els dels altres.

En la redacció de la competència, a partir del 2003/04 s'especifica que el text és escrit.

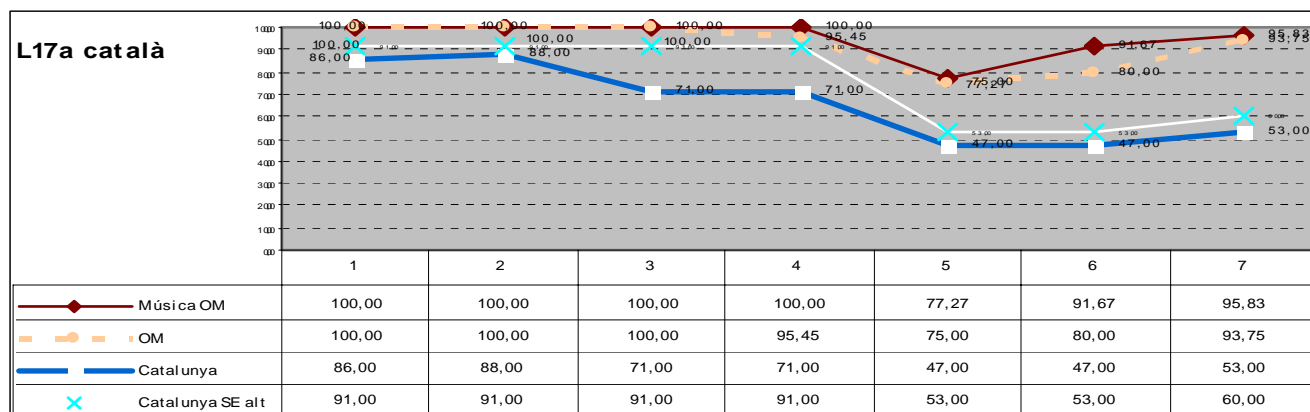
Aquesta competència s'avalua els primers cursos en els aspectes:

- **L17a. Ortografia dictat**
- **L17b. Correcció lingüística**

A partir del curs 2004/05 no es fan distincions entre els dos àmbits, per tant a l'hora d'analitzar els resultats, posarem els resultats de L17 tant a L17a com a L17b

Aquesta competència és de les més avaluades a cicle mitjà. Els resultats de l'avaluació de la competència 17a en català, són (*Curs 2000-01 =1; 2001-02=2; 2002-03=3; 2003-04=4; 2004-05=5; 2005-06=6; 2006-07=7*):





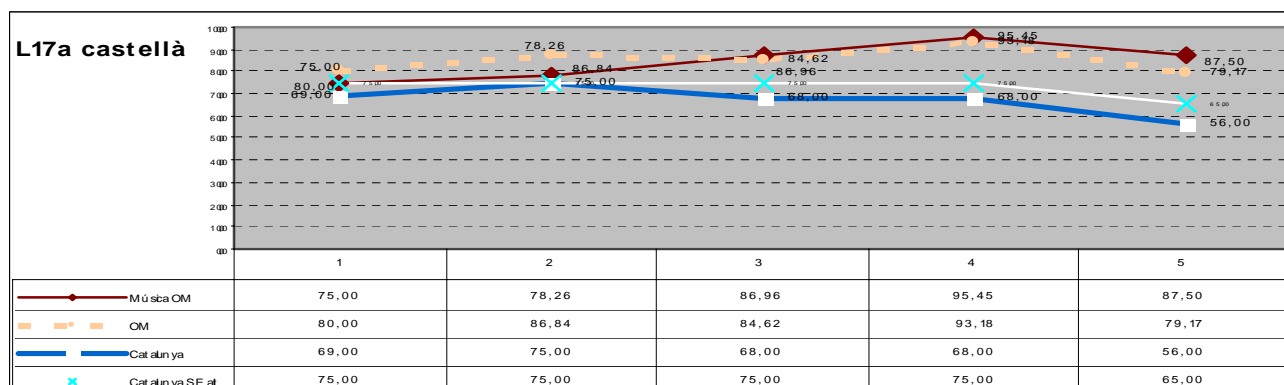
Si comparem els resultats veiem:

<b>L17a CATALÀ</b>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2002-03</i>	<i>2003-04</i>	<i>2004-05</i>	<i>2005-06</i>	<i>2006-07</i>
<i>OM</i>	100%	100%	100%	95,45%	75%	80%	93,75%
<i>Catalunya SE alt</i>	91%	91%	91%	91%	53%	53%	60%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	+9	+9	+9	+4,45	+22	+27	+33,75

<b>L17a CATALÀ</b>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2002-03</i>	<i>2003-04</i>	<i>2004-05</i>	<i>2005-06</i>	<i>2006-07</i>
<i>Música OM</i>	100%	100%	100%	100%	77,27%	91,67%	95,83%
<i>OM</i>	100%	100%	100%	95,45%	75%	80%	93,75%
<i>Resultats comparats dins del centre</i>	0	0	0	+4,55	+2,27	+11,67	+2,08

Torna a ser una competència en que els resultats dels alumnes que cursen música és clarament més alt que la resta de l'escola i que els globals de Catalunya SE alt.

També s'ha avaluat, a cicle mitjà, en castellà amb els resultats següents (*Curs 2000-01 =1; 2001-02=2; 2002-03=3; 2003-04=4; 2006-07=5*):



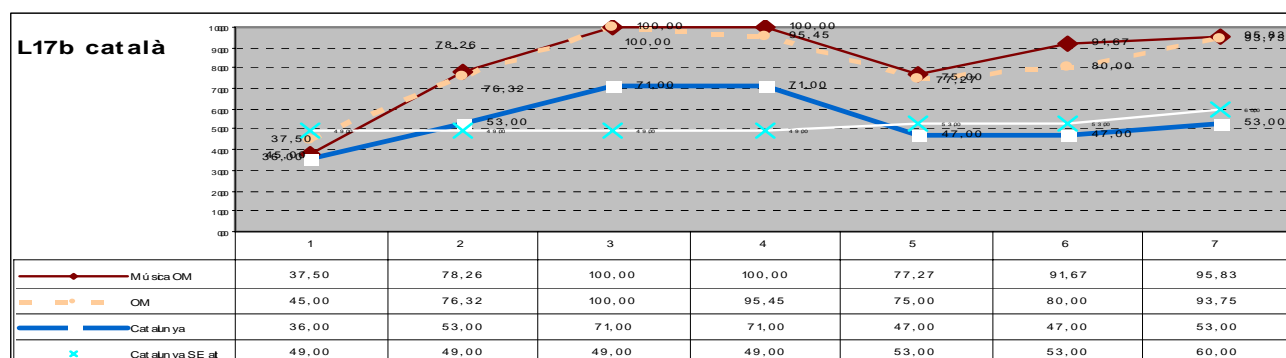
Per tant, si comparem resultats:

<i>L17a CASTELLÀ</i>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2002-03</i>	<i>2003-04</i>	<i>2006-07</i>
<i>OM</i>	80%	86,84%	84,62%	93,18%	79,17%
<i>Catalunya SE alt</i>	75%	75%	75%	75%	65%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	+5	+11,84	+9,62	+18,18	+14,17

<i>L17a CASTELLÀ</i>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2002-03</i>	<i>2003-04</i>	<i>2006-07</i>
<i>Música OM</i>	75%	78,26%	86,96%	95,45%	87,50%
<i>OM</i>	80%	86,84%	84,62%	93,18%	79,17%
<i>Resultats comparats dins del centre</i>	+5	-8,58	2,34	+2,27	+8,33

Els resultats de l'escola OM són millors i dins de l'escola, els resultats de música són millors excepte el curs 2001-02.

En quan a la competència 17b, a cicle mitjà s'han obtingut els següents resultats en català  
(Curs 2000-01 =1; 2001-02=2; 2002-03=3; 2003-04=4; 2004-05=5; 2005-06=6; 2006-07=7):



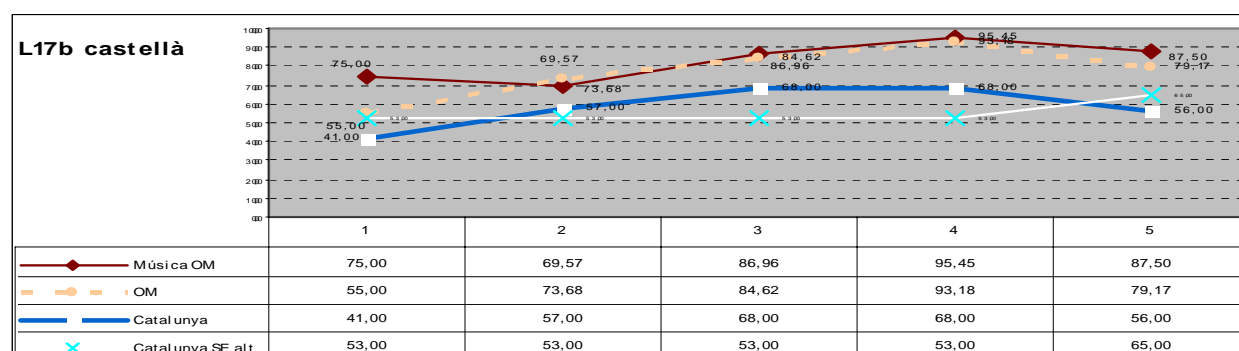
Si comparem resultats trobem:

<i>L17b CATALÀ</i>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2002-03</i>	<i>2003-04</i>	<i>2004-05</i>	<i>2005-06</i>	<i>2006-07</i>
<i>OM</i>	45%	76,32%	100%	94,45%	75%	80%	93,75%
<i>Catalunya SE alt</i>	49%	49%	49%	49%	53%	53%	60%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	-4	+27,32	+51	+45,45	+22	+27	+33,75

<b>L17b CATALÀ</b>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2002-03</i>	<i>2003-04</i>	<i>2004-05</i>	<i>2005-06</i>	<i>2006-07</i>
<i>Música OM</i>	37,50%	78,26%	100%	100%	77,27%	91,67%	95,83%
<i>OM</i>	45%	76,32%	100%	94,45%	75%	80%	93,75%
<i>Resultats comparats dins del centre</i>	-7,5	+1,94	0	+5,55	+2,27	+11,67	+2,08

Excepte el 2000-01, en tots els altres cursos observem que els resultats del CEPSA Oriol Martorell són molt millors als globals de Catalunya SE alt i en particular els dels alumnes de música.

A cycle mitjà aquesta competència també s'ha avaluat en castellà, obtenint els següents resultats (*Curs 2000-01 =1; 2001-02=2; 2002-03=3; 2003-04=4; 2006-07=5*):



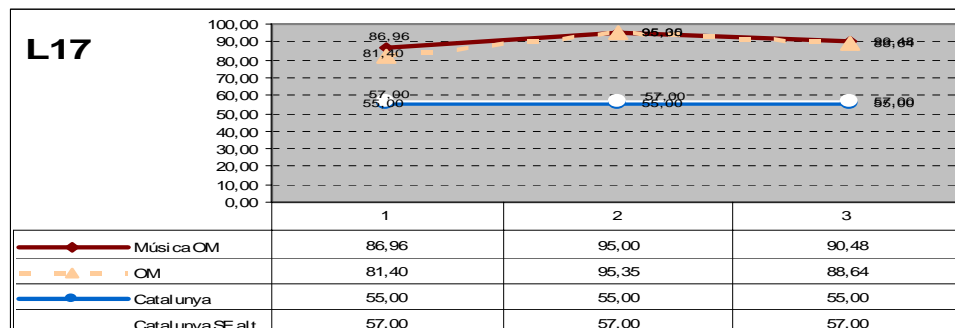
Si comparem resultats veiem:

<b>L17b CASTELLÀ</b>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2002-03</i>	<i>2003-04</i>	<i>2006-07</i>
<i>OM</i>	55%	73,68%	84,62%	93,18%	79,17%
<i>Catalunya SE alt</i>	53%	53%	53%	53%	65%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	+2	+20,68	+31,62	+40,18	+14,17

<b>L17b CASTELLÀ</b>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2002-03</i>	<i>2003-04</i>	<i>2006-07</i>
<i>Música OM</i>	75%	69,57%	86,96%	95,45%	87,50%
<i>OM</i>	55%	73,68%	84,62%	93,18%	79,17%
<i>Resultats comparats dins del centre</i>	+20	-4,11	+2,34	+2,27	+8,33

Els resultats de l'escola respecte a Catalunya són molt bons, i dins del centre veiem que els millors són els de música, excepte un grup (el mateix curs 2001-02) amb uns resultats molt inferiors a la resta d'alumnes de l'escola.

A cicle superior la competència L17 no s'ha desglossat mai en àmbits, i es va avaluar 3 cursos, amb els següents resultats (*Curs 2004-05=1; 2005-06=2; 2006-07=3*):



Podem fer-ne les següents comparacions:

<b>L17 CATALÀ</b>	<i>2004-05</i>	<i>2005-06</i>	<i>2006-07</i>
<i>OM</i>	81,40%	95,35%	88,64%
<i>Catalunya SE alt</i>	57%	57%	57%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	+24,40	+38,35	+31,64

<b>L17 CATALÀ</b>	<i>2004-05</i>	<i>2005-06</i>	<i>2006-07</i>
<i>Música OM</i>	86,96%	95%	90,48%
<i>OM</i>	81,40%	95,35%	88,64%
<i>Resultats comparats dins del centre</i>	+5,56	-0,65	+1,84

Igual que a cicle mitjà, els resultats en aquesta competència són molt bons al OM. Observem que els alumnes de música del curs 2005-06 són els únics que tenen un resultat una mica menys favorable.

Si observem l'evolució per grups d'alumnes veiem que:

<b>L17 CATALÀ</b>	Proves Cicle Mitjà (Curs 2002-03)		Proves Cicle Superior (Curs 2004-05)
	<i>L17a</i>	<i>L17b</i>	<i>L17</i>
Resultat del Grup d'alumnes A (Música OM)	100		86,96
Resultat Global OM	100		81,40
Resultat global de Catalunya	71		55,00
Resultat Centres de Catalunya SE	91	49	57,00

L17 CATALÀ	Proves Cicle Mitjà (Curs 2003-04)		Proves Cicle Superior (Curs 2005-06)		
	L 17a	L 17b	L 17		
Resultat del Grup d'alumnes A (Música OM)	100		95,00	-5,00	
Resultat Global OM	95,45		95,35	-0,10	
Resultat global de Catalunya	71		55,00	-16	
Resultat Centres de Catalunya SE	91	49	57,00	-34	+8

L17 CATALÀ	Proves Cicle Mitjà (Curs 2004-05)		Proves Cicle Superior (Curs 2006-07)		
	L 17a	L 17b	L 17		
Resultat del Grup d'alumnes A (Música OM)	77,27		90,48	-13,21	
Resultat Global OM	75		88,64	-13,64	
Resultat global de Catalunya	47		55	-8	
Resultat Centres de Catalunya SE	53		57	+4	

No hi ha cap particularitat que es repeteixi en tots els cursos.

La competència 17 també es va avaluar en castellà a cicle superior:

<b>L17 CASTELLÀ</b>	2006-07
Música OM	90,48%
OM	77,27%

**L18. Produir un text amb grafia clara i llegible, seguint les pautes de presentació de treballs escrits (presentació i grafia)**

L'interès per la bona presentació dels textos escrits forma part també de la competència lingüística.

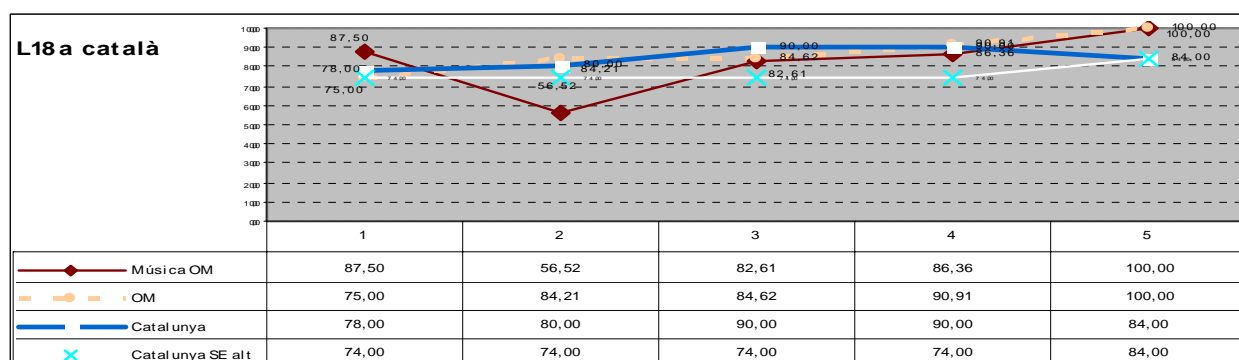
Aquesta competència el curs 2001/02 i 2003/04 es va concretar amb: "...text escrit...". El curs 2002/03 es va tornar a redactar com el 2000/01, i se'n van avaluar dos aspectes:

#### L18a. Manuscrit

## L18b. Ordinador

Aquest darrer aspecte es va avaluar dins l'àmbit de les competències referides a la utilització de les TIC, el curs 2002/03

Els resultats de la competència a cicle mitjà (observem primer el resultat que es va avaluar els cursos 2002-03 i 2003-04 amb l'aspecte L18a) van ser els següents (*Curs 2000-01 =1; 2001-02=2; 2002-03=3; 2003-04=4; 2006-07=5*):



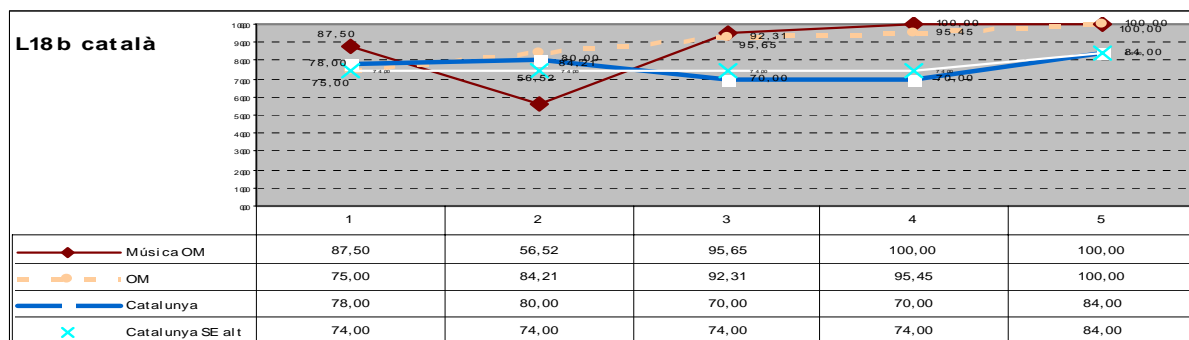
Si efectuem les comparacions, tenim:

<b>L18a CATALÀ</b>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2002-03</i>	<i>2003-04</i>	<i>2006-07</i>
<i>OM</i>	75%	84,21%	84,62%	90,91%	100%
<i>Catalunya SE alt</i>	74%	74%	74%	74%	84%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	+1	+10,21	+10,62	+16,91	+16

<b>L18a CATALÀ</b>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2002-03</i>	<i>2003-04</i>	<i>2006-07</i>
<i>Música OM</i>	87,50%	56,52%	82,61%	86,36%	100%
<i>OM</i>	75%	84,21%	84,62%	90,91%	100%
<i>Resultats comparats dins del centre</i>	+12,50	-27,69	-2,01	4,55	0

Observem que en general els resultats de l'OM són més positius que els de Catalunya SE alt i dins l'OM els de Música són pitjors que els globals (exageradament el curs 2001-02).

Si comparem ara, utilitzant els resultats de la competència 18b, els cursos 2002-03 i 2003-04, obtenim a cicle mitjà (*Curs 2000-01 =1; 2001-02=2; 2002-03=3; 2003-04=4; 2006-07=5*):



<i>L18a CATALÀ</i>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2002-03</i>	<i>2003-04</i>	<i>2006-07</i>
<i>OM</i>	75%	84,21%	92,31%	95,45%	100%
<i>Catalunya SE alt</i>	74%	74%	74%	74%	84%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	+1	+10,21	+18,31	+21,45	+16

<i>L18a CATALÀ</i>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2002-03</i>	<i>2003-04</i>	<i>2006-07</i>
<i>Música OM</i>	87,50%	56,52%	95,65%	100%	100%
<i>OM</i>	75%	84,21%	84,62%	90,91%	100%
<i>Resultats comparats dins del centre</i>	+12,50	-27,69	+11,03	9,09	0

En aquest aspecte els resultats del centre són encara millors, en gran part perquè milloren els dels alumnes de música (encara remarcuem els mals resultats del curs 2001-02)

### 3.2.3. ANÀLISI DE LES COMPETÈNCIES D'ÀMBIT SOCIONATURAL

Segons el Departament d'Educació, aquest àmbit de competències inclou el que habitualment s'entén com a ciències socials, especialment geografia i història, però també un altre bloc de competències més relacionades amb la dimensió de desenvolupament social, personal i emocional. Són competències transversals relacionades amb la tutoria, així com amb altres àmbits, i si no s'especifiquen en cada un d'ells és per evitar redundàncies innecessàries. Des d'aquesta perspectiva convé tenir present que les competències bàsiques avaluen la formació dels alumnes, considerant-los un tot indivisible (recordem que la paraula "individu" prové del llatí *indivisum*, que no es pot dividir).

És per això que en aquest àmbit hi trobem competències com tenir hàbit de treballar, solucionar problemes autònomament, saber treballar en equip, etc., que fan referència a la dimensió personal i social de qualsevol tipus de treball, de la mateixa manera, si dins l'àmbit lingüístic hi ha competències relacionades amb escoltar, dins l'àmbit social hi ha la

competència de saber escoltar de manera interessada i tenir una actitud dialogant, que fa referència també a la competència socioemocional de l'escolta empàtica.

El Departament d'Educació ho resumeix de la següent manera:

*"Les competències de l'àmbit social s'orienten cap a un model de persona que pugui ser un element actiu en la construcció d'una societat democràtica, solidària i tolerant. Tot això exigeix dedicar esforços en el desenvolupament personal i social de cada individu. Per desenvolupament personal entenem autoconeixement, autoestima, equilibri emocional, responsabilitat, etc.; per desenvolupament social entenem habilitats socials, solidaritat, ciutadania, tolerància, etc. Tot plegat es proposa fer possible un millor benestar personal i social."* (Departament d'Ensenyament i Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2003: 32)

És per això que a les proves de competències bàsiques del curs 2006-07, al cicle mitjà, s'hi va incorporar una activitat de resolució d'una tasca en petit grup. El mateix curs, al cicle superior es van plantejar proves que comportaven dur a terme una tasca complexa, però a la vegada habitual en els processos d'aprenentatge de les diverses àrees de l'etapa. Donada una situació, calia comprendre i interpretar informació de diferents fonts, oral i escrita, i reelaborar-la produint un text explicatiu de la situació, en llengua catalana. A més, i per tal de completar la informació obtinguda es requeria fer una demanda utilitzant en aquest cas la llengua castellana. El tema es reprenia en la prova TIC, on es presentava també una tasca habitual que, d'una banda, comportava accedir a diferents fonts d'informació en diferents llengües per tal d'interpretar-la i, posteriorment, elaborar una nova informació.

Dins de l'àmbit social es contempen quatre dimensions de competències bàsiques:

### Quadre 13

## LES COMPETÈNCIES BÀSIQUES DE L'ÀMBIT SOCIAL

<i><b>Dimensió: HABILITATS SOCIALS I D'AUTONOMIA</b></i>
1. Escoltar de manera interessada i tenir una actitud dialogant.
2. Valorar positivament l'establiment de relacions amistoses i complaents amb altres persones.
3. Conèixer-se a si mateix.
4. Mostrar una actitud positiva davant de la vida.
5. Prevenir situacions problemàtiques de la vida quotidiana.
6. Tenir l'hàbit de treballar i solucionar problemes autònomament.



7. Treballar en equip.
8. Prendre decisions.
<b><i>Dimensió: SOCIETAT I CIUTADANIA</i></b>
9. Identificar trets bàsics d'una societat.
10. Relacionar-se i conviure de manera participativa en una societat democràtica, plural i canviant.
11. Comportar-se adequadament segons els llocs i moments.
12. Respectar i defensar el patrimoni cultural propi, històricoartístic i mediambiental.
<b><i>Dimensió: PENSAMENT SOCIAL</i></b>
13. Acceptar el fet que hi pot haver punts de vista diferents sobre un mateix esdeveniment, fenomen o problema.
14. Copsar intencions, causes i conseqüències per explicar fets i problemes socials.
15. Utilitzar la crítica com a eina positiva
<b><i>Dimensió: ESPAI I TEMPS</i></b>
16. Orientar-se en l'espai.
17. Descriure elements geogràfics de l'espai pròxim i llunyà.
18. Conèixer moments clau de la història.

I, específicament, a les proves de competències bàsiques de Primària, s'han avaluat, en els diferents cursos, les següents competències:

**SN19. Conèixer la pròpia identitat, saber ordenar i mesurar el temps personal, i situar-se en l'espai proper**

És la competència personal, vinculada al desenvolupament i a l'afirmació de la identitat personal. Implica el desenvolupament de competències emocionals, adreçades a un mateix. Segons el Currículum de primària (Departament d'Educació, 2007: 21830), l'estructuració de la identitat és un procés que comença prenent consciència del lloc que ocupen en el àmbit familiar i integrant els valors de l'entorn més proper.

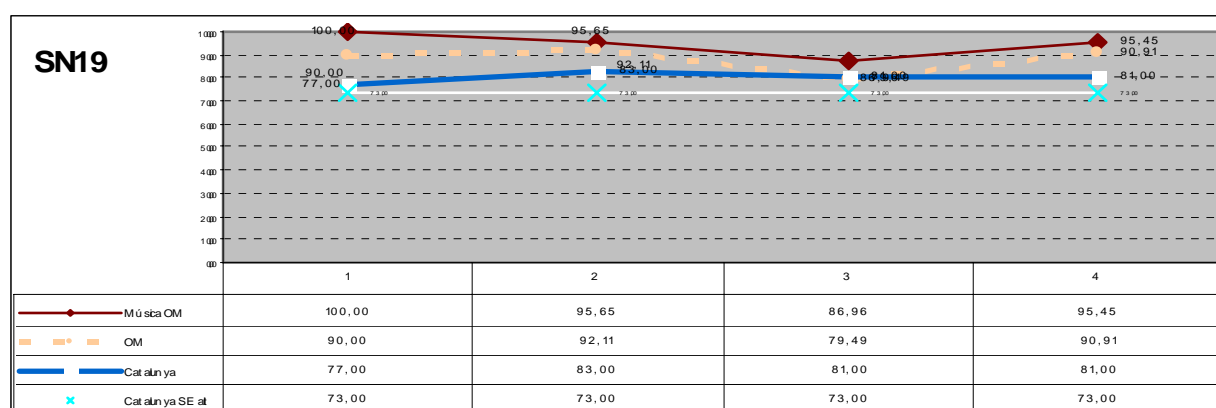
El curs 2001/02 es va redactar de la següent manera: "Conèixer la pròpia identitat, saber i situar-se en el temps i l'espai proper"

I el curs 2002/03, i el 2003/04: "Conèixer la identitat pròpia i saber-se situar en el temps i l'espai proper"

Aquesta competència es va avaluar a cicle inicial el curs 2006-07 amb els següents resultats:

<b>SN19</b>	<b>2006-07</b>
<i>Música</i>	61,90%
<i>OM</i>	69,05%

I a cicle mitjà des del curs 2000-01 fins al 2003-04, amb els següents resultats (*Curs 2000-01 =1; 2001-02=2; 2002-03=3; 2003-04=4*):



Si comparem resultats ens troben:

<b>SN19</b>	<b>2000-01</b>	<b>2001-02</b>	<b>2002-03</b>	<b>2003-04</b>
<i>OM</i>	90%	92,11%	79,49%	90,91%
<i>Catalunya SE alt</i>	73%	73%	73%	73%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	<b>+17</b>	<b>+19,11</b>	<b>+6,49</b>	<b>+17,91</b>

<b>SN19</b>	<b>2000-01</b>	<b>2001-02</b>	<b>2002-03</b>	<b>2003-04</b>
<i>Música OM</i>	100%	95,65%	86,96%	95,45%
<i>OM</i>	90%	92,11%	79,49%	90,91%
<i>Resultats comparats dins del centre</i>	<b>+10</b>	<b>+3,54</b>	<b>+7,47</b>	<b>+4,54</b>

En aquesta competència observem que els resultats del OM estan per sobre de la mitjana de Catalunya SE alt i en particular els de Música són força millors a la mitjana del centre.

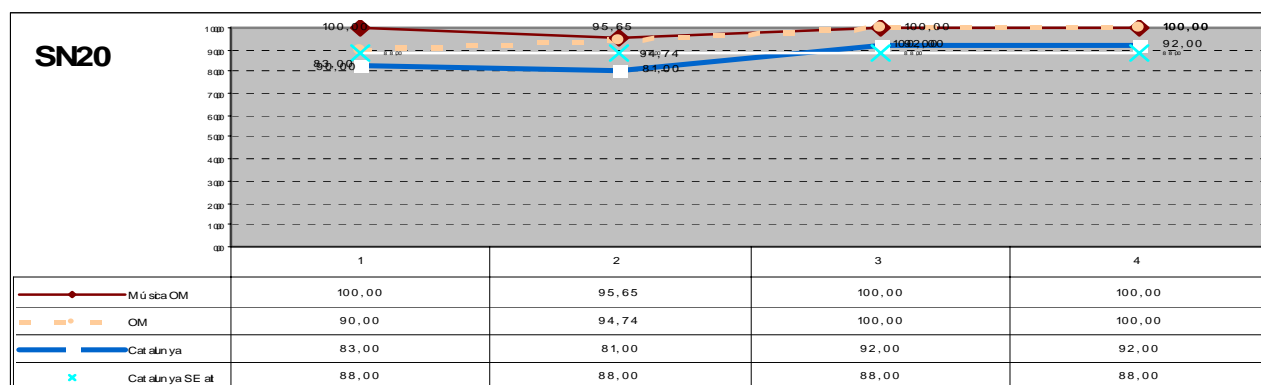
## SN20. Conèixer el propi cos i els hàbits de salut

Aquesta competència implica habilitats per a desenvolupar-se adequadament, amb autonomia i iniciativa personal, interpretant i apropiant-se dels coneixements sobre els fets i els processos, per predir conseqüències i dirigir reflexivament les accions per la millora i preservació de les condicions de vida pròpia. Esta relacionada amb la competència en el coneixement i la interacció amb el món físic, ja que partint del coneixement del cos humà, de la naturalesa i de la interacció dels homes i les dones amb ella, permet argumentar racionalment les conseqüències dels diferents modes de vida, i adoptar una disposició a una vida física i mental saludable en un entorn natural i social que també ho sigui. Així mateix, suposa considerar la doble dimensió (individual i col·lectiva) de la salut, i mostrar actituds de responsabilitat i respecte envers les altres persones i envers un mateix.

Mireia Barrera, directora de cor, en una entrevista deia:

*“El nen ha d'entonar i això li exigeix un control de coordinació, no només d'entonació, sinó també la coordinació rítmica, d'agilitat mental i del propi cos.”*  
(Barrera, 2008)<sup>67</sup>

Aquesta competència es va avaluar a cycle mitjà amb els següents resultats (Curs 2000-01 =1; 2001-02=2; 2002-03=3; 2003-04=4):



Si comparem els resultats dels diferents sectors veiem que:

<sup>67</sup> BARRERA, MIREIA. Febrer 2008. *Amb el cor a les mans*.

<i>SN20</i>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2002-03</i>	<i>2003-04</i>
<i>OM</i>	90%	94,74%	100%	100%
<i>Catalunya SE alt</i>	88%	88%	88%	88%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	<i>+2</i>	<i>+6,74</i>	<i>+12</i>	<i>+12</i>

<i>SN20</i>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2002-03</i>	<i>2003-04</i>
<i>Música OM</i>	100%	95,65%	100%	100%
<i>OM</i>	90%	94,74%	100%	100%
<i>Resultats comparats dins del centre</i>	<i>+10</i>	<i>+0,91</i>	0	0

També en aquest competència els resultats dels alumnes de l'OM són millors als globals de Catalunya, i no hi ha tanta diferència dels de música a la globalitat del centre. Cal pensar que els alumnes del CEPSA Oriol Martorell o estudien música o estudien dansa, i en tots dos casos treballen molt específicament el coneixement del propi cos i en particular els hàbits saludables (cal pensar que en totes dues especialitats es cursa la matèria de treball físic i educació postural amb professors que són fisioterapeutes, a més de ballarins)

### **SN21. Conèixer alguns trets característics de la cultura del país**

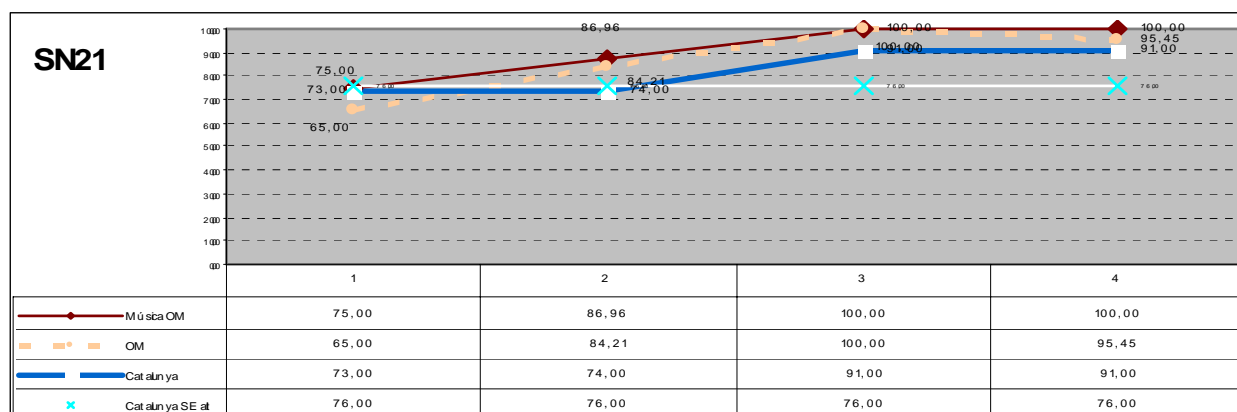
Aprendre a habitar el món requereix la comprensió per part de l'alumnat de la realitat que l'envolta, que es reconegui en la seva pertinença al grup o societat, i al mateix temps requereix la comprensió de la realitat social en la que es viu. Cal que siguin capaços d'argumentar i justificar la necessitat de conservació del patrimoni (paisatge, boscos, muntanyes, platges, jardins, monuments, etc.), així com conèixer les manifestacions significatives d'art propi i d'altres cultures. (Departament d'Ensenyament i Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2003: 37)

La mateixa Mireia Barrera, referint-se lo que ella considera que aporta l'educació musical en la formació global de la persona, en la mateixa entrevista, abans citada, deia:

*“Amb el cant adquirim, per una banda, el coneixement i la comprensió dels textos i de les històries de les cançons; el coneixement d'aspectes culturals i folklòrics propis –amb les cançons antigues els nens aprenen nou lèxic: pots explicar, per exemple, què es una mantellina... –; d'aspectes d'altres països –es*

*canten cançons amb altres llengües o que parlen d'altres llocs i d'altres persones... El cant també té l'aspecte memorístic; als nens els agrada cantar amb moltes estrofes... com més petits són, més estrofes volen!"* (Barrera, 2008)

Aquesta competència es va avaluar al cicle mitjà, amb els següents resultats (*Curs 2000-01=1; 2001-02=2; 2002-03=3; 2003-04=4*):



En podem fer la següent comparativa:

<i>SN21</i>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2002-03</i>	<i>2003-04</i>
<i>OM</i>	65%	84,21%	100%	95,45%
<i>Catalunya SE alt</i>	76%	76%	76%	76%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	-11	+8,21	+24	+29,45

<i>SN21</i>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2002-03</i>	<i>2003-04</i>
<i>Música OM</i>	75%	86,96%	100%	100%
<i>OM</i>	65%	84,21%	100%	95,45%
<i>Resultats comparats dins del centre</i>	+10	+2,75	0	+4,55

Excepte el primer curs, els resultats de l'OM són més favorables que el global Catalunya SE alt i en particular els de música.

## SN22. Mostrar-se participatiu, solidaritzant-se de manera responsable i exercitant-se en els principis bàsics de la convivència

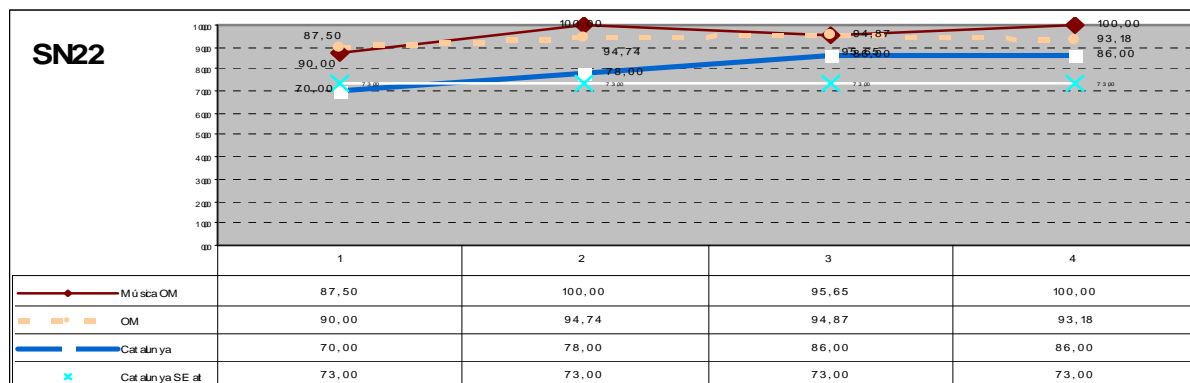
Aquesta competència té a veure amb les competències específiques centrades en conviure i habitar el món. Aprendre a conviure implica tenir en compte l'enriquiment que proporcionen les relacions socials. Segons el currículum de primària (Departament d'Educació, 2007: 21830), implica l'exercici de la ciutadania activa i integradora que exigeix el coneixement i comprensió dels valors en que s'assenten els estats i societats democràtics, dels seus fonaments, maneres d'organització i funcionament. Permet reflexionar críticament sobre els conceptes democràcia, llibertat, solidaritat, corresponsabilitat, participació i ciutadania, amb particular atenció als drets i deures.

El curs 2001/02 es va redactar "...de forma responsable...", a partir del curs següent torna a redactar-se: "...de manera responsable..."

Segons Mireia Barrera:

*"...el fet de cantar dóna una sensació del propi jo, d'un mateix. Sense adonar-te'n, quan estàs cantant ets tu, la teva veu. És una sensació d'autoreconeixement, de sentir-te tu mateix, encara que sigui inconscient. A més, el fet de cantar en un grup aporta l'aspecte socialitzador: a part de sentir-te a tu i la teva veu, fa que també et sentis part d'un conjunt. I amb això s'aprèn a conviure, a saber que s'està fent una cosa en comú.(Barrera, 2008)*

Aquesta competència es va avaluar al cicle mitjà, amb els següents resultats (Curs 2000-01 =1; 2001-02=2; 2002-03=3; 2003-04=4):



Podem extraure'n els següents comparacions:

<i>SN22</i>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2002-03</i>	<i>2003-04</i>
<i>OM</i>	90%	94,74%	94,87%	93,18%
<i>Catalunya SE alt</i>	73%	73%	73%	73%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	<b>+17</b>	<b>+21,74</b>	<b>+21,87</b>	<b>+20,18</b>

<i>SN22</i>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2002-03</i>	<i>2003-04</i>
<i>Música OM</i>	87,50%	100%	95,65%	100%
<i>OM</i>	90%	94,74%	94,87%	93,18%
<i>Resultats comparats dins del centre</i>	<b>-2,5</b>	<b>+5,26</b>	<b>+0,78</b>	<b>+6,82</b>

En aquesta competència els resultats globals del centre OM són millors als de Catalunya SE alt i en particular els de música, excepte el primer curs.

### SN23. Extreure informació de diverses fonts

Aquesta competència es desenvolupa en la cerca, captació, selecció, registre i processament de la informació, amb l'ús de tècniques i estratègies diverses segons la font i els suports que s'utilitzin (oral, imprès, audiovisual, digital). Requereix el domini de llenguatges específics bàsics (textual, numèric, icònic, visual, gràfic i sonor) i de les seves pautes de descodificació i transferència, així com l'aplicació en distintes situacions i contextos del coneixement dels diferents tipus d'informació, les seves fonts, possibilitats i localització, i dels llenguatges i suports més freqüents en que sol expressar-se aquest coneixement (Departament d'Educació, 2007: 21829).

S'avalua en dos aspectes:

**SN23a. Text**

**SN23b. Gràfic**

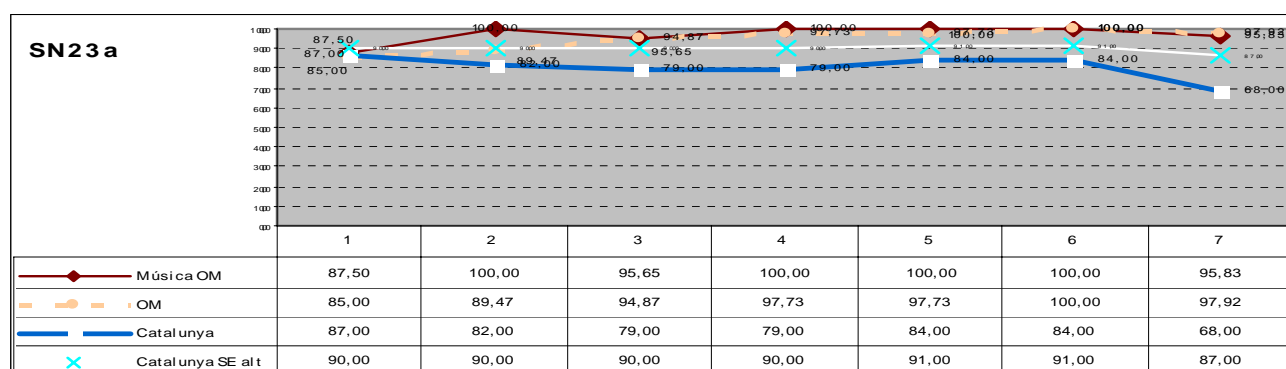
A partir del curs 2002/03 s'afegeix un tercer aspecte, que es va avaluar dins l'àmbit de les competències referides a la utilització de les TIC:

## SN23c. Web

I a partir del curs 2004/05 s'avalua la competència globalment, sense diferenciar cap aspecte concret.

El curs 2006/07 és aquesta competència la que es va realitzar mitjançant la resolució d'una tasca en petits grups d'alumnes, avaluant també l'interès, el grau de participació, la capacitat d'organització de treball en grup, la interacció amb els companys i companyes i el nivell de satisfacció amb aquest tipus de treball (TC33, analitzada més endavant).

Els resultats de la competència SN23a a cicle mitjà han estat (*Curs 2000-01 =1; 2001-02=2; 2002-03=3; 2003-04=4; 2004-05=5; 2005-06=6*):



Els cursos 2004-05 i 2005-06 hi ha el resultat de la competència SN23, ja que no es va desglossar en dues.

Si comparem els resultats veiem:

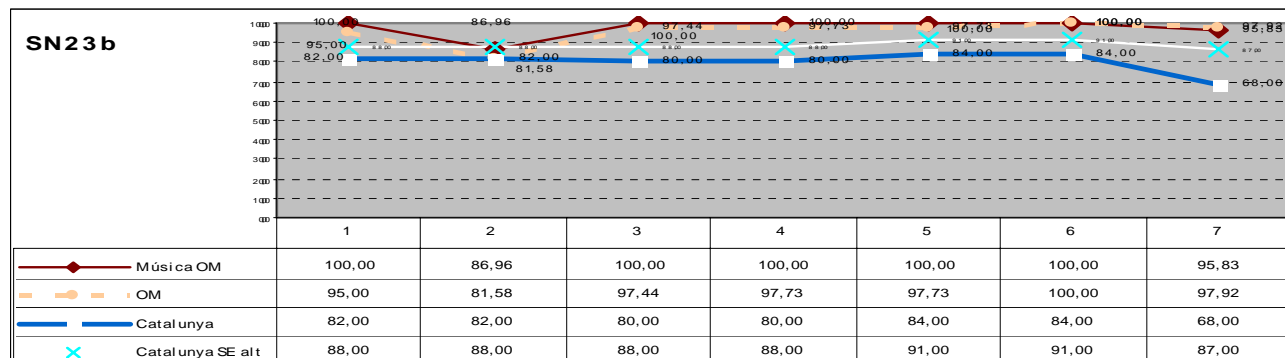
<b>SN23a</b>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2002-03</i>	<i>2003-04</i>	<i>2004-05</i>	<i>2005-06</i>	<i>2006-07</i>
<i>OM</i>	85%	89,47%	94,87%	97,73%	97,73%	100%	97,92%
<i>Catalunya SE alt</i>	90%	90%	90%	90%	91%	87%	87%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	+5	-0,53	+4,87	+7,73	+6,73	+13	+10,92

<b>SN23a</b>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2002-03</i>	<i>2003-04</i>	<i>2004-05</i>	<i>2005-06</i>	<i>2006-07</i>
<i>Música OM</i>	87,50%	100%	95,65%	100%	100%	100%	97,92%
<i>OM</i>	85%	89,47%	94,87%	97,73%	97,73%	100%	87%
<i>Resultats comparats dins del centre</i>	+2,50	+10,53	+0,78	+2,27	+2,27	0	+10,92



Ens tornem a trobar amb que els resultats globals del centre són millors als de Catalunya SE alt, i dins del centre els dels alumnes de música són millors.

L'aspecte SN23b d'aquesta competència es va avaluar a cycle mitjà amb els següents resultats (*Curs 2000-01 =1; 2001-02=2; 2002-03=3; 2003-04=4; 2004-05=5; 2005-06=6*):



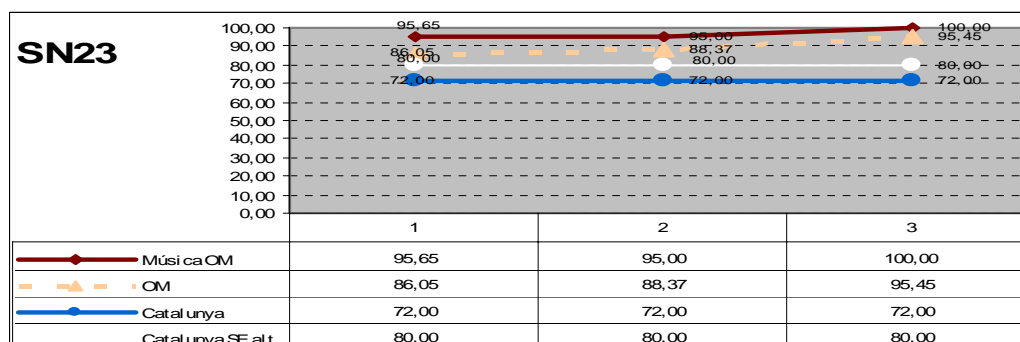
Com en la competència anterior, els cursos 2004-05 i 2005-06 hi ha el resultat de la competència SN23. Si comparem resultats trobem:

<b>SN23b</b>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2002-03</i>	<i>2003-04</i>	<i>2004-05</i>	<i>2005-06</i>	<i>2006-07</i>
<i>OM</i>	95%	81,58%	94,44%	97,73%	97,73%	100%	97,92%
<i>Catalunya SE alt</i>	88%	88%	88%	88%	91%	87%	87%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	+7	-6,42	+6,44	+9,73	+6,73	+13	+10,92

<b>SN23b</b>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2002-03</i>	<i>2003-04</i>	<i>2004-05</i>	<i>2005-06</i>	<i>2006-07</i>
<i>Música OM</i>	100%	86,96%	100%	100%	100%	100%	95,83%
<i>OM</i>	95%	81,58%	94,44%	97,73%	97,73%	100%	97,92%
<i>Resultats comparats dins del centre</i>	+5	+5,38	+5,56	+2,27	+2,27	0	-2,09

Tornem a trobar uns resultats millors al OM i encara millors entre els alumnes de música, excepte el curs 2001-02, en que tots dos grups obtenen resultats inferiors als de Catalunya SE alt.

La competència SN23 es va avaluar també a cicle superior. En aquest cas no es va desglossar en dos àmbits, sinó que es va fer globalment. Els resultats obtinguts van ser (Curs 2004-05=1; 2005-06=2; 2006-07=3):



Si els comparem podem veure:

	SN23	2004-05	2005-06	2006-07
OM		86,05%	88,37%	95,45%
Catalunya SE alt		80%	80%	80%
Resultats comparats a Catalunya		+6,05	+8,37	+15,45

	SN23	2004-05	2005-06	2006-07
Música OM		95,65%	95%	100%
OM		86,05%	88,37%	95,45%
Resultats comparats dins del centre		+9,60	+6,63	+4,55

Els resultats que es veien a cicle mitjà es confirmen a cicle superior. Anem a analitzar l'evolució dels mateixos grups d'alumnes:

SN23	Proves Cicle Mitjà (Curs 2002-03)		Proves Cicle Superior (Curs 2004-05)		
	SN23a	SN23b	SN23		
Resultat del Grup d'alumnes A (Música OM)	95,65	100	95,65	0	-4,35
Resultat Global OM	94,87	94,44	86,05	-8,82	-8,39
Resultat global de Catalunya	79	80	72	-7	-8
Resultat Centres de Catalunya SE	90	88	80	-10	-8

SN23	Proves Cicle Mitjà (Curs 2003-04)		Proves Cicle Superior (Curs 2005-06)		
	SN23a	SN23b	SN23		
Resultat del Grup d'alumnes A (Música OM)	100		95	-5	
Resultat Global OM	97,73		88,37	-9,36	
Resultat global de Catalunya	79	80	72	-7	-8
Resultat Centres de Catalunya SE	90	88	80	-10	-8

SN23	Proves Cicle Mitjà (Curs 2004-05)		Proves Cicle Superior (Curs 2006-07)		
	SN23		SN23		
Resultat del Grup d'alumnes A (Música OM)	100		100	0	
Resultat Global OM	97,73		95,45	-2,28	
Resultat global de Catalunya	84		72	-12	
Resultat Centres de Catalunya SE	91		80	-19	

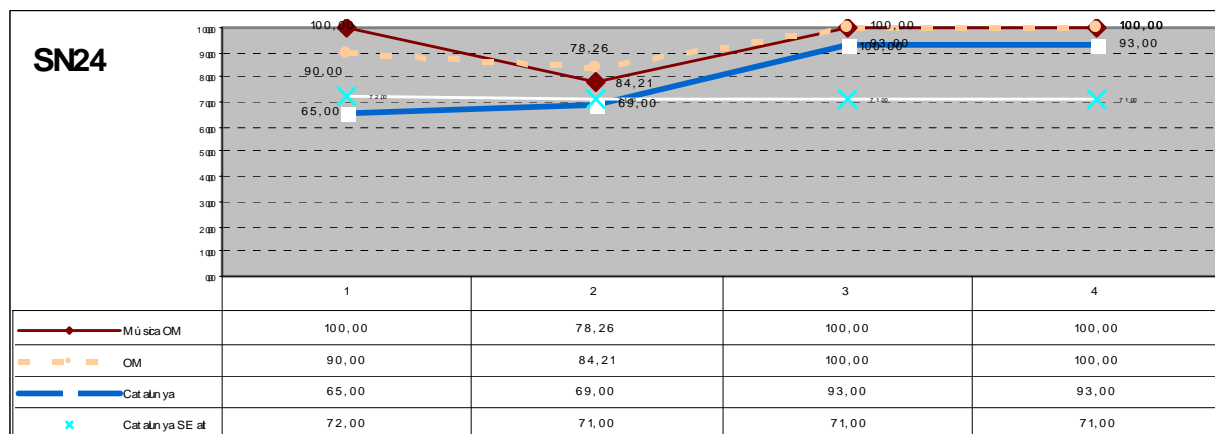
En tots els grups veiem que el sector que baixa menys de resultats és el de música de l'OM.

#### SN24. Classificar elements seguint un criteri establert

És una competència metodològica, que són les que focalitzen determinats aspectes que fan referència a desenvolupar mètodes de treball eficaços i adequats a les situacions plantejades.

El curs 2002/03 i 2003/04 es canvia una mica el redactat d'aquesta competència especificant: "...criteri donat"

Es va avaluar a cicle mitjà (*Curs 2000-01 =1; 2001-02=2; 2002-03=3; 2003-04=4*):



Podem fer-ne la següent comparació:

<b>SN24</b>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2002-03</i>	<i>2003-04</i>
<i>OM</i>	90%	84,21%	100%	100%
<i>Catalunya SE alt</i>	72%	71%	71%	71%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	<b>+18</b>	<b>+13,21</b>	<b>+29</b>	<b>+29</b>

<b>SN24</b>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>	<i>2002-03</i>	<i>2003-04</i>
<i>Música OM</i>	100%	78,26%	100%	100%
<i>OM</i>	90%	84,21%	100%	100%
<i>Resultats comparats dins del centre</i>	<b>+10</b>	<b>+5,95</b>	0	0

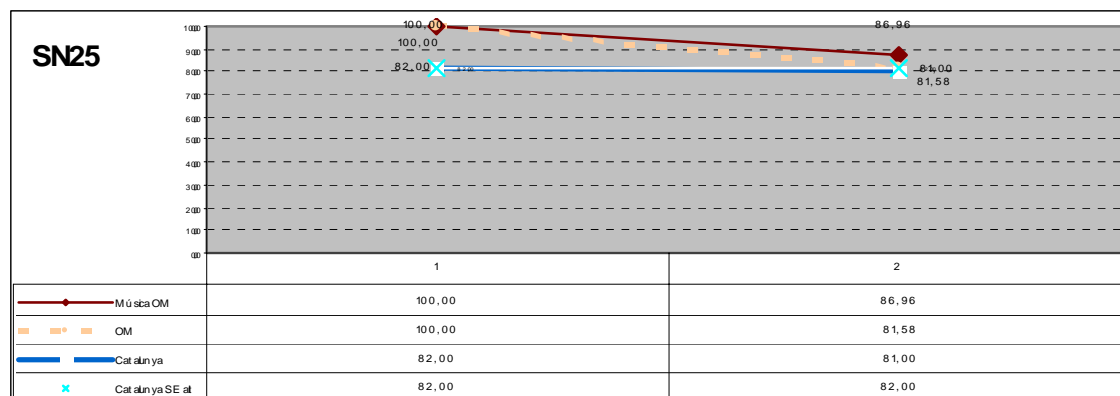
Els resultats del centre són millors que els globals de Catalunya SE alt i dins del centre poden dir que el primer curs van ser millors els resultats de música, el segon curs van ser pitjors, i el tercer i quart curs tots els alumnes van obtenir resultats positius en aquesta prova (música i dansa)

### SN25. Identificar processos de transformació de determinats productes

És una competència relacionada amb el coneixement i la interacció amb el món físic, específicament amb destreses en la planificació i maneig de solucions tècniques seguint criteris d'economia, eficàcia i sostenibilitat (Departament d'Educació, 2007: 21831).

Aquesta competència el curs 2001/02 es va formular: Identificar processos senzills de transformació, naturals i socials.

També es va avaluar a cicle mitjà (*Curs 2000-01=1; 2001-02=2*), amb els següents resultats:



Si en comparem els resultats veiem:

	<i>SN25</i>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>
<i>OM</i>		100%	81,58%
<i>Catalunya SE alt</i>		82%	82%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>		+18	-0,42

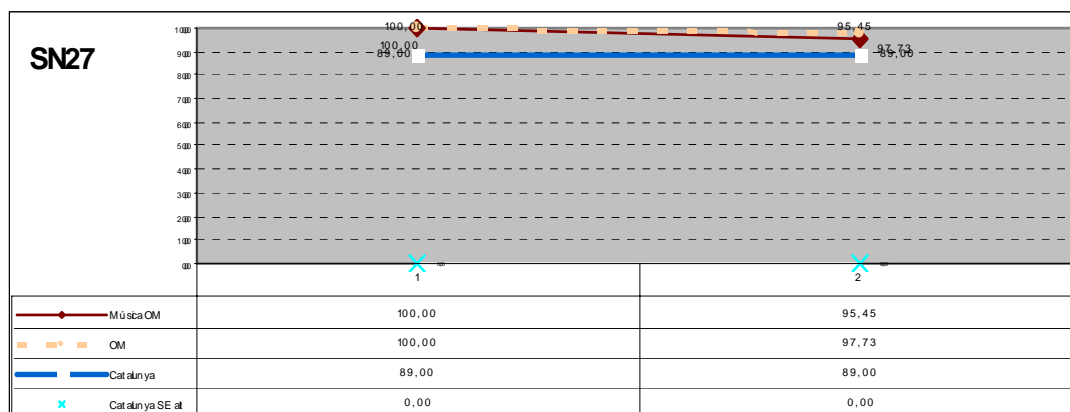
	<i>SN25</i>	<i>2000-01</i>	<i>2001-02</i>
<i>Música OM</i>		100%	86,96%
<i>OM</i>		100%	81,58%
<i>Resultats comparats dins del centre</i>		0	+5,38

Podem veure que el segon curs els resultats de l'OM són més baixos que els globals de Catalunya SE alt, però els de música són més alts. El primer curs tots els alumnes del centre van obtenir resultats positius en aquesta prova.

## SN27. Aplicar criteris per a reduir l'impacte ambiental de diferents activitats humanes

Aprendre a habitar el món requereix la comprensió per part de l'alumnat de la realitat que l'envolta, que es reconegui en la seva pertinença al grup i a la societat, que interactui amb l'entorn i es comprometi a la seva millora

A cicle mitjà els resultats d'aquesta prova van ser (*Curs 2002-03 =1; 2003-04=2*):



No tenim resultats d'aquesta prova en cap mostra per nivell socioeconòmic, per tant farem les comparacions amb els resultats globals que tenim de Catalunya:

<b>SN27</b>	<b>2002-03</b>	<b>2003-04</b>
<i>OM</i>	100%	97,73%
<i>Catalunya</i>	89%	89%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	<b>+11</b>	<b>+8,73</b>

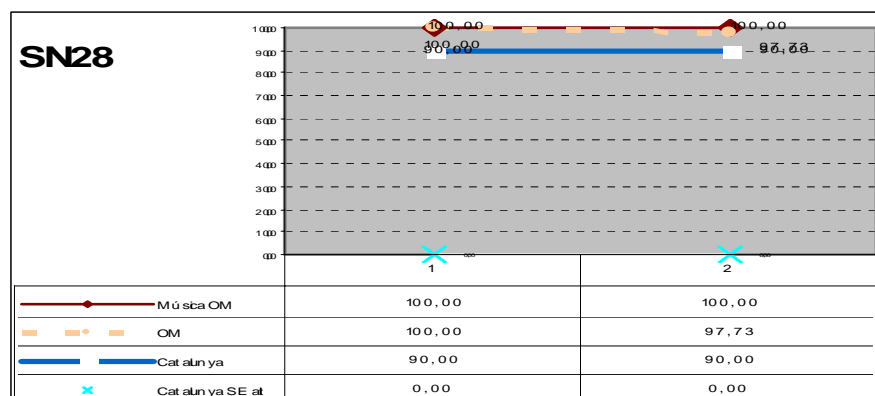
<b>SN27</b>	<b>2002-03</b>	<b>2003-04</b>
<i>Música OM</i>	100%	95,45%
<i>OM</i>	100%	97,73%
<i>Resultats comparats dins del centre</i>	<b>0</b>	<b>-2,28</b>

Altra vegada trobem que els resultats del centre són més positius que els del global de Catalunya, però, en aquest cas, els de música són inferiors als globals del centre.

## SN28. Orientar-se en l'espai i el temps seguint indicacions orals, textuais i gràfiques

Aquesta competència està relacionada amb la dimensió "Espai i temps" de la competència de l'àmbit social (Departament d'Ensenyament i Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2003: 32), malgrat en aquest cas no es refereix als continguts tradicionals de la geografia i la història entesos com a competències bàsiques per a conèixer i interpretar el propi territori, les condicions socioeconòmiques i els esdeveniments històrics (que seria una competència bàsica de secundària obligatòria).

A cicle mitjà aquesta competència es va avaluar amb els següents resultats (*Curs 2002-03=1; 2003-04=2*):



Igual que en la competència anterior (SN27), no s'han publicat mai els resultats per sectors socioeconòmics ni d'habitatge, per tant els resultats els compararem amb els resultats globals de Catalunya:

<b>SN28</b>	<b>2002-03</b>	<b>2003-04</b>
<i>OM</i>	100%	97,73%
<i>Catalunya</i>	90%	90%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	<b>+10</b>	<b>+7,73</b>

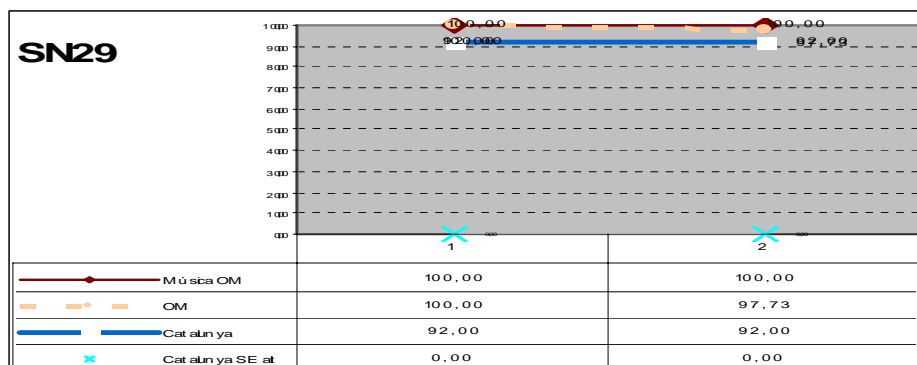
<b>SN28</b>	<b>2002-03</b>	<b>2003-04</b>
<i>Música OM</i>	100%	100%
<i>OM</i>	100%	97,73%
<i>Resultats comparats dins del centre</i>	<b>0</b>	<b>+2,27</b>

En aquest cas els resultats del centre OM són més favorables que el global de Catalunya, i dins del centre cal remarcar que tots els alumnes de música van obtenir resultats positius en aquesta competència.

## SN29. Reconèixer i interpretar codis d'ús comú en la vida quotidiana

Relacionada amb la competència anterior, forma part del l'àmbit "Espai i temps" de la competència social.

Al igual que les dues competències anteriors, aquesta es va avaluar a cicle mitjà amb els següents resultats (*Curs 2002-03=1; 2003-04=2*):



I també, al igual que les dues competències anterior, d'aquesta no s'han publicat mai els resultats per sectors socioeconòmics ni d'habitatge, per tant els resultats els compararem amb els resultats globals de Catalunya:

	SN29	2002-03	2003-04
OM		100%	97,73%
Catalunya		92%	92%
Resultats comparats a Catalunya		+8	+5,73

	SN29	2002-03	2003-04
Música OM		100%	100%
OM		100%	97,73%
Resultats comparats dins del centre		0	+2,77

Podríem fer el mateix comentari que a la competència anterior, ja que els resultats són molt similars.



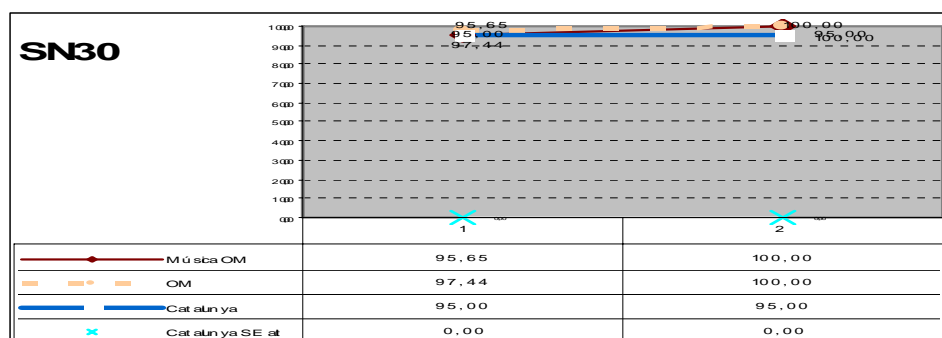
### SN30. Identificar els elements més habituals de les noves tecnologies de la informació

Segons el dossier "Relació de les competències bàsiques" (Departament d'Ensenyament i Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2003: 47), en el context de l'actual societat de la informació, les TIC tenen una importància rellevant també en el món educatiu, per diverses raons. En primer lloc, les TIC han esdevingut un aprenentatge indispensable per a tot ciutadà/ciutadana, i és en aquest sentit que es parla de l'alfabetització digital. La iniciativa "eLearning" de la UE promou que al final del 2003 tot l'alumnat que acabi l'ensenyament obligatori surti amb una adequada "cultura digital". També cal una cultura audiovisual, ja que vivim en un món on cada vegada són més freqüents i tenen més importància els missatges audiovisuals: televisió, multimèdia...

La competència en el tractament de la informació incorpora diferents habilitats, que van des de l'accés a la informació fins a la seva transmissió, tot usant diferents suports, incloent-hi la utilització de les tecnologies de la informació i la comunicació com element essencial per informar-se, aprendre i comunicar-se (Departament d'Educació, 2007: 21829)

Aquesta competència es va avaluar com a competència de l'àmbit referit a la utilització de les TIC el curs 2002/03

Es va avaluar a cicle mitjà amb els següents resultats (*Curs 2002-03=1; 2003-04=2*):



D'aquesta competència, com de les tres anteriors, no s'han publicat mai els resultats per sectors socioeconòmics ni d'habitatge, per tant els resultats els compararem amb els resultats globals de Catalunya:

<i>SN30</i>	<i>2002-03</i>	<i>2003-04</i>
<i>OM</i>	97,44%	100%

<i>Catalunya</i>	95%	95%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	+2,44	+5

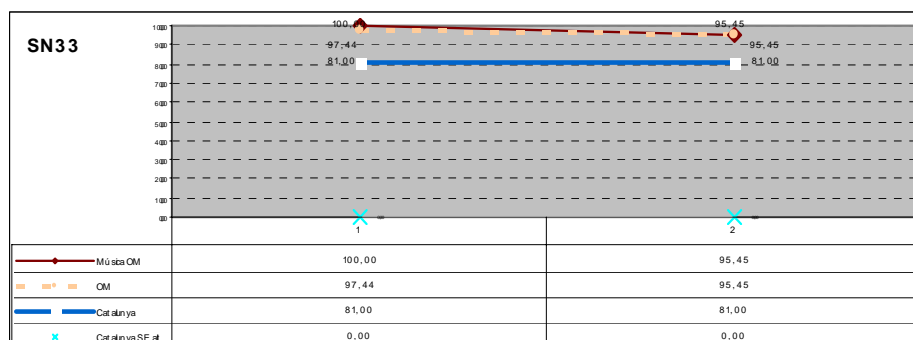
<i>SN30</i>	<i>2002-03</i>	<i>2003-04</i>
<i>Música OM</i>	95,65%	100%
<i>OM</i>	97,44%	100%
<i>Resultats comparats dins del centre</i>	-1,79	0

A diferència de les competències anteriors, els resultats en aquesta competència continuen essent millors els del centre OM, però els de música són una mica pitjors (malgrat hi ha un percentatge molt alt de resultats favorables, més alt que el global de Catalunya)

### SN33. Observar i reconèixer canvis en l'entorn natural

Aquesta competència està relacionada amb la Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic, en fer un ús responsable dels recursos naturals, tenir cura del medi ambient, realitzar un conjunt un consum racional i responsable i protegir la salut individual i col·lectiva com elements clau de la qualitat de vida de les persones (Departament d'Educació, 2007: 21831).

Aquesta competència es va avaluar a cicle mitjà el curs 2002-03 i 2003-04 amb els següents resultats (*Curs 2002-03=1; 2003-04=2*):



Si efectuem les comparances amb Catalunya, i dins el centre, veiem:

<i>SN33</i>	<i>2002-03</i>	<i>2003-04</i>
-------------	----------------	----------------

OM	97,44%	95,45%
Catalunya	81%	81%
Resultats comparats a Catalunya	+16,44	+14,45

	SN33	2002-03	2003-04
Música OM		100%	95,45%
OM		97,44%	95,45%
Resultats comparats dins del centre		+2,66	0

Tornem a trobar que els resultats al centre són millors que el global de Catalunya, i dins el centre són una mica millors els de Música

### 3.2.4. ANÀLISI DE LES COMPETÈNCIES REFERIDES AL TREBALL COOPERATIU

#### TC33. Treball en equip per a dur a terme una tasca

Aquesta competència es va avaluar mitjançant la resolució d'una tasca en petits grups d'alumnes (de quart curs de primària), avaluant, també, l'interès, el grau de participació, la capacitat d'organització, de treball en grup, la interacció amb els companys i companyes i el nivell de satisfacció amb aquest tipus de treball.

Es va avaluar a cicle mitjà el curs 2006-07, i se'n van avaluar aquests quatre aspectes:

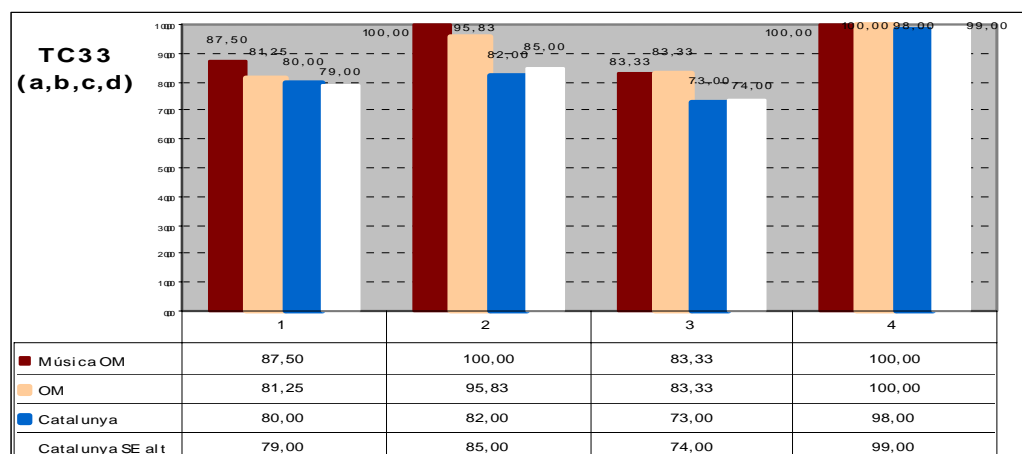
TC33a. Interès i participació

TC33b. Respecte als altres

TC33c. Organització

TC33d. Satisfacció

Com que només es va avaluar un sol curs, en aquesta gràfica posarem el resultat en cadascun dels aspectes ( $TC33a = 1$ ;  $TC33b = 2$ ;  $TC33c = 3$ ;  $TC33d = 4$ ):



Si en comparem els resultats veiem:

<i>Curs 2006-07</i>	<i>TC33a</i>	<i>TC33b</i>	<i>TC33c</i>	<i>TC33d</i>
<i>OM</i>	81,25%	95,83%	83,33%	100%
<i>Catalunya SE alt</i>	79%	85%	74%	99%
<i>Resultats comparats a Catalunya</i>	+2,25	+10,83	+9,33	+1

<i>Curs 2006-07</i>	<i>TC33a</i>	<i>TC33b</i>	<i>TC33c</i>	<i>TC33d</i>
<i>Música OM</i>	87,50%	100%	83,33%	100%
<i>OM</i>	81,25%	95,83%	83,33%	100%
<i>Resultats comparats dins del centre</i>	+6,25	+4,17	0	0

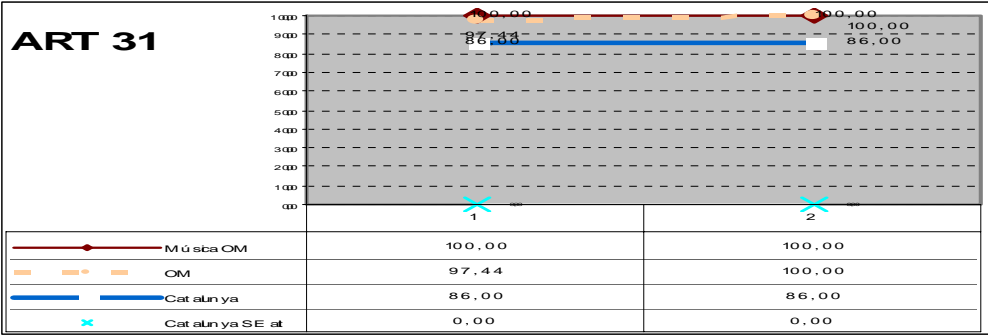
També en aquesta competència trobem resultats més favorables al centre OM i dins del centre els millors resultats són els obtinguts pels alumnes de música.

### 3.2.5. ANÀLISI DE LES COMPETÈNCIES D'ÀMBIT ARTÍSTIC

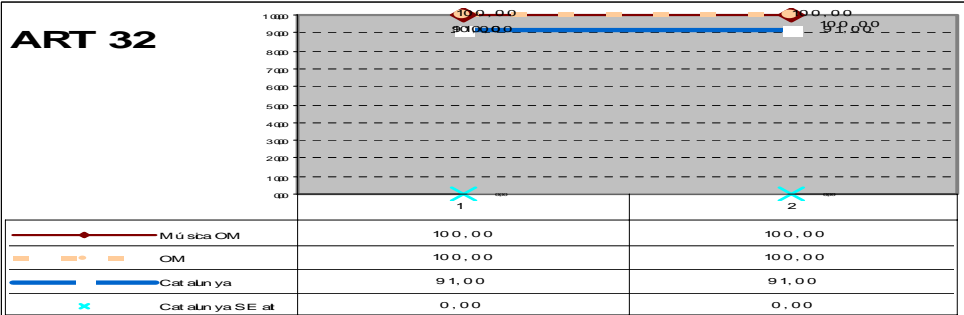
No analitzaré el resultat d'aquestes competències, avaluades a cicle mitjà els cursos 2002-03 i 2003-04, ja que tots els alumnes del CEP SA Oriol Martorell dediquen a la música gran part del seu currículum, i especialment al llenguatge musical (o a la rítmica i les castanyoles en cas de dansa), per tant és lògic pensar que assoleixen aquestes competències.

Només les esmentaré i indicaré el resultats obtinguts (no tenim resultats per sectors):

ART31. Escoltar per comprendre els elements bàsics del llenguatge musical a partir de l'audició i la notació (lectura musical)

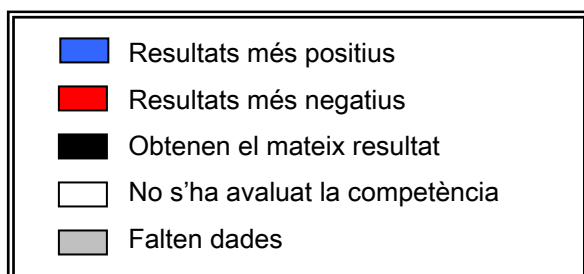


ART32. Identificar visualment i tímbricament alguns instruments musicals



## 4. CONCLUSIONS DEL TREBALL

Amb l'anàlisi de resultats de totes les proves de competències bàsiques que ha dut a terme el Departament d'Educació, hem pogut veure, en general, una tendència a obtenir més bons resultats per part dels alumnes de Música del CEP SA Oriol Martorell de Barcelona, però això no ha estat així ni en totes les proves ni en tots els àmbits. És per això que les conclusions les anirem extraient a partir de la comparació de resultats en cada un dels àmbits avaluats. Per a fer-ho hem elaborat un gràfic on queden explicitats els cursos on s'han avaluat les diferents competències, la llegenda d'aquests gràfics és la següent:



### 4.1. ANÀLISI DE LES COMPETÈNCIES D'ÀMBIT MATEMÀTIC

#### RESULTATS GLOBAIS DEL CEP SA ORIOL MARTORELL DE BARCELONA COMPARATS AMB RESULTATS EN CENTRES DE POBLACIONS DE MÉS DE 100.000 HABITANTS AMB NIVELL SOCIOECONÒMIC ALT:

A cycle inicial

	M1a	M1b	M2	M5	M7
04-05	<span style="color: blue;">■</span>	<span style="color: red;">■</span>	<span style="color: blue;">■</span>	<span style="color: blue;">■</span>	<span style="color: blue;">■</span>
05-06	<span style="color: blue;">■</span>	<span style="color: red;">■</span>	<span style="color: red;">■</span>	<span style="color: blue;">■</span>	<span style="color: blue;">■</span>

A cycle mitjà

	M1a	M1b	M1c	M2	M3	M4	M5	M6a	M6b	M6c	M7	M8
00-01	<span style="color: blue;">■</span>	<span style="color: blue;">■</span>	<span style="color: red;">■</span>	<span style="color: blue;">■</span>	<span style="color: blue;">■</span>	<span style="color: blue;">■</span>	<span style="color: blue;">■</span>	<span style="color: blue;">■</span>	<span style="color: blue;">■</span>	<span style="color: blue;">■</span>	<span style="color: blue;">■</span>	<span style="color: blue;">■</span>

01-02												
02-03												
03-04												
04-05												
05-06												

A cycle superior

	M1a	M1b	M1c	M2	M3	M4	M5	M6a	M6b	M6c
04-05										
05-06										

## RESULTATS GLOBALS DELS ALUMNES QUE ESTUDIEN MÚSICA AL CEPSA ORIOL MARTORELL DE BARCELONA COMPARATS AMB RESULTATS GLOBALS DEL CENTRE

A cycle inicial (alumnes que fan Música a partir de tercer)

	M1a	M1b	M2	M5	M7
04-05					
05-06					

A cycle mitjà

	M1a	M1b	M1c	M2	M3	M4	M5	M6a	M6b	M6c	M7	M8
00-01												
01-02												
02-03												
03-04												
04-05												
05-06												

A cycle superior

	M1a	M1b	M1c	M2	M3	M4	M5	M6a	M6b	M6c
04-05										
05-06										

#### 4.1.1. CONCLUSIONS DE L'ANÀLISI DE LES COMPETÈNCIES MATEMÀTIQUES

Podem concloure que l'assoliment de competències pels alumnes de l'Oriol Martorell dins l'àmbit matemàtic ha estat molt positiu, malgrat dediquen gran temps del seu currículum a les matèries artístiques. També podem concloure que veiem un assoliment superior per part dels alumnes de música de les competències matemàtiques, sobretot i de manera absolutament determinant quan arriben a cicle superior

#### 4.2. ANÀLISI DE LES COMPETÈNCIES D'ÀMBIT LINGÜÍSTIC EN LLENGUA CATALANA

##### RESULTATS GLOBAIS DEL CEP SA ORIOL MARTORELL DE BARCELONA COMPARATS AMB RESULTATS EN CENTRES DE POBLACIONS DE MÉS DE 100.000 HABITANTS AMB NIVELL SOCIOECONÒMIC ALT:

A cicle inicial

	L13
04-05	
05-06	
06-07	

A cicle mitjà

	L9	L10	L11	L12	L13	L14a	L14b	L15a	L15b	L15c	L16	L17a	17b	L18a	L18b
00-01															
01-02															
02-03															
03-04															
04-05															
05-06															
06-07															



### A cycle superior

	L9	L12	L16	L17
04-05				
05-06				
06-07				

## RESULTATS GLOBALS DEL ALUMNES QUE ESTUDIEN MÚSICA AL CEP SA ORIOL MARTORELL DE BARCELONA COMPARATS AMB RESULTATS GLOBALS DEL CENTRE

### A cycle inicial (alumnes que estudien música a partir de cycle mitjà)

	L11	L13
04-05		
05-06		
06-07		

### A cycle mitjà

	L9	L10	L11	L12	L13	L14a	L14b	L15a	L15b	L15c	L16	L17a	17b	L18a	L18b
00-01															
01-02															
02-03															
03-04															
04-05															
05-06															
06-07															

### A cycle superior

	L9	L12	L16	L17
04-05				
05-06				
06-07				

### 4.2.1. CONCLUSIONS DE L'ANÀLISI DE LES COMPETÈNCIES LINGÜÍSTIQUES AMB LLENGUA CATALANA

Podem concloure que l'assoliment de competències pels alumnes de l'Oriol Martorell dins l'àmbit lingüístic, amb llengua catalana, ha estat positiu, però malgrat hi ha més competències en les que els alumnes de música han tingut millor resultat que el global del centre, no és un resultat tant determinant com el que hem pogut determinar en les competències matemàtiques.

### 4.3. ANÀLISI DE LES COMPETÈNCIES D'ÀMBIT LINGÜÍSTIC EN LLENGUA CASTELLANA

#### RESULTATS GLOBAIS DEL CEP SA ORIOL MARTORELL DE BARCELONA COMPARATS AMB RESULTATS EN CENTRES DE POBLACIONS DE MÉS DE 100.000 HABITANTS AMB NIVELL SOCIOECONÒMIC ALT:

A cicle inicial

	L9	L10	L11
06-07			

A cicle mitjà

	L9	L10	L11	L12	L13	L14a	L14b	L16	L17a	17b
00-01										
01-02										
02-03										
03-04										
06-07										

A cicle superior

	L12	L16	L17
06-07			

## RESULTATS GLOBALS DELS ALUMNES QUE ESTUDIEN MÚSICA AL CEPSA ORIOL MARTORELL DE BARCELONA COMPARATS AMB RESULTATS GLOBALS DEL CENTRE

A cicle inicial (alumnes que fan Música a partir de tercer)

	L9	L10	L11
06-07			

A cicle mitjà

	L9	L10	L11	L12	L13	L14a	L14b	L16	L17a	L17b
00-01										
01-02										
02-03										
03-04										
06-07										

A cicle superior

	L11	L16	L17
06-07			

### 4.3.1. CONCLUSIONS DE L'ANÀLISI DE LES COMPETÈNCIES LINGÜÍSTIQUES EN LLENGUA CASTELLANA

Podem concloure que l'assoliment de competències pels alumnes de l'Oriol Martorell dins l'àmbit lingüístic, amb llengua castellana, ha estat correcte, però en aquest cas hi ha un nombre semblant de competències en les que els alumnes de música han tingut millor resultat que el global del centre.

## 4.4. ANÀLISI DE LES COMPETÈNCIES D'ÀMBIT LINGÜÍSTIC EN LLENGUA ANGLESA

### RESULTATS GLOBAIS DEL CEP SA ORIOL MARTORELL DE BARCELONA COMPARATS AMB RESULTATS EN CENTRES DE POBLACIONS DE MÉS DE 100.000 HABITANTS AMB NIVELL SOCIOECONÒMIC ALT:

A cicle inicial

	L9
06-07	

A cicle mitjà

	L9
02-03	
03-04	

A cicle superior

	L12
06-07	

### RESULTATS GLOBAIS DELS ALUMNES QUE ESTUDIEN MÚSICA AL CEP SA ORIOL MARTORELL DE BARCELONA COMPARATS AMB RESULTATS GLOBAIS DEL CENTRE

A cicle inicial (Música a partir de tercer)

	L9
06-07	

A cicle mitjà

	L9
02-03	
03-04	

A cicle superior

	L14
06-07	

### 4.4.1. CONCLUSIONS DE L'ANÀLISI DE LES COMPETÈNCIES LINGÜÍSTIQUES EN LLENGUA ANGLESA

Podem concloure que l'assoliment de competències pels alumnes de l'Oriol Martorell dins l'àmbit lingüístic, en llengua anglesa, ha estat molt bo, però tenim molt poques dades, ja que s'ha avaluat molt poc i no tenim resultats de Catalunya del curs 2006-07

## 4.5. ANÀLISI DE LES COMPETÈNCIES D'ÀMBIT SOCIONATURAL

### RESULTATS GLOBAIS DEL CEPSA ORIOL MARTORELL DE BARCELONA COMPARATS AMB RESULTATS EN CENTRES DE POBLACIONS DE MÉS DE 100.000 HABITANTS AMB NIVELL SOCIOECONÒMIC ALT:

A cicle inicial

	SN19
06-07	

A cicle mitjà

	SN19	SN20	SN21	SN22	SN23a	SN23b	SN24	SN25	SN27	SN28	SN29	SN30	SN33
00-01													
01-02													
02-03													
03-04													
04-05													
05-06													
06-07													

A cicle superior

	SN23
04-05	
05-06	
06-07	

### RESULTATS GLOBAIS DELS ALUMNES QUE ESTUDIEN MÚSICA AL CEPSA ORIOL MARTORELL DE BARCELONA COMPARATS AMB RESULTATS GLOBAIS DEL CENTRE

A cicle inicial (alumnes que fan Música a partir de tercer)

	SN19
06-07	

#### A cycle mitjà

	SN19	SN20	SN21	SN22	SN23a	SN23b	SN24	SN25	SN27	SN28	SN29	SN30	SN33
00-01													
01-02													
02-03													
03-04													
04-05													
05-06													
06-07													

#### A cycle superior

	SN23
04-05	
05-06	
06-07	

### 4.5.1. CONCLUSIONS DE L'ANÀlisi DE LES COMPETÈNCIES SOCIONATURALS

Podem concloure que l'assoliment de competències pels alumnes de l'Oriol Martorell dins l'àmbit socionatural, ha estat molt bona, i dins del centre són millors els resultats de música. Tots els cursos en que els resultats del centre són iguals és perquè el 100% dels alumnes han tingut un resultat positiu de les proves.

### 4.6. ANÀlisi DE LES COMPETÈNCIES REFERIDES AL TREBALL COOPERATIU

**RESULTATS GLOBAIS DEL CEP SA ORIOL MARTORELL DE BARCELONA  
COMPARATS AMB RESULTATS EN CENTRES DE POBLACIONS DE MÉS DE  
100.000 HABITANTS AMB NIVELL SOCIOECONÒMIC ALT:**

A cicle mitjà

	TC33a	TC33b	TC33c	TC33d
06-07				

## RESULTATS GLOBAIS DELS ALUMNES QUE ESTUDIEN MÚSICA AL CEPSA ORIOL MARTORELL DE BARCELONA COMPARATS AMB RESULTATS GLOBAIS DEL CENTRE

A cicle mitjà

	TC33a	TC33b	TC33c	TC33d
06-07				

### 4.6.1. CONCLUSIONS DE L'ANÀLISI DE LES COMPETÈNCIES REFERIDES AL TREBALL COOPERATIU

Podem concloure que els resultats d'aquesta competència han estat millors pels alumnes de Música del CEPSA Oriol Martorell de Barcelona, però és molt poc significatiu, ja que aquestes proves només s'han passat un curs i amb un grup d'alumnes.

## 4.7. RESULTAT DELS QUESTIONARIS ADREÇATS ALS I A LES MESTRES DEL CEPSA ORIOL MARTORELL DE BARCELONA

Es van elaborar qüestionaris i es van deixar a les bústies de tots els mestres generalistes (no especialistes d'ensenyaments artístics) de primària del CEPSA ORIOL MARTORELL. Es van donar a 25 mestres, dins dels quals estaven inclosos els membres de l'equip directiu (directora, secretària i cap d'estudis de primària). Va ser un qüestionari molt extens (veure l'annex 2), i només el van respondre 3 tutors i la mestre especialista en Educació Especial del centre (que ha estat tutora durant 6 anys).

Aquests qüestionaris estaven pensats per a conèixer la seva opinió sobre si, des de la seva experiència, consideraven que aquests alumnes que treballen la música tant específicament, assolien millor les competències bàsiques que avalua el Departament d'Educació. Les respostes més interessants han estat:

1. A la pregunta “*T’interessa el projecte educatiu*” totes les respostes han estat positives
2. A la pregunta “*Què aporta l’estudi de la música als nens i nenes de primària*” les respostes han estat:
  - *Crec que aporta una disciplina, una abstracció a nivell de lectura i interpretació de símbols. Desenvolupa un gust estètic i ofereix un ventall més ampli cap al món de la cultura. Penso que és molt important la concentració que requereix l’estudi de la música.*
  - *Disciplina, autocontrol, control corporal, desenvolupament matemàtic, autonomia, agilitat i rapidesa en el llenguatge matemàtic, creativitat*
  - *Valors culturals, sensibilitat, capacitat d’anàlisi i observació, exercitació de les capacitats intel·lectuals, disciplina, reptes, esforç*
  - *Organització, estructura, lògica, hàbit d’estudi. Afavoreix la lectura. És una pràctica més de descodificació de signes. Sensibilització. Coneixements socials i històrics. Ajuda en el procés de resolució de problemes i exercicis*

A les preguntes següents una de les mestres no va respondre, i l’explicació està a les observacions:

3. A la pregunta “*Ajuda a desenvolupar les competències d’àmbit matemàtic?*” tres respostes han estat positives
4. A la pregunta “*Ajuda a desenvolupar les competències d’àmbit lingüístic?*” tres respostes han estat positives
5. A la pregunta “*Ajuda a desenvolupar les competències d’àmbit socionatural?*” les tres respostes han estat positives

A l’espai deixat per als comentaris les respostes van ser:

- La de la mestra que no havia respost a les preguntes anteriors: “*Intuïtivament, penso que la disciplina musical millora el treball intel·lectual (potser és més general i altres entrenaments donarien els mateixos resultats)*”.
- I la de la mestra d’educació especial: “*Em sembla molt interessant aquest estudi. Una dada a aportar, des de que tenim a Cicle Superior música i dansa separats, els resultats de les proves de lectura (velocitat per una banda i comprensió per l’altre) són diferents en els grups de música dels de dansa. Hem d’aplicar mesures de reforç diferents. Si vols en parlem*”



L'escola és un centre complicat a nivell d'organització i tenim poc temps, és una llàstima, ja que aquest aspecte del treball ha quedat molt poc aprofundit, i era important per a les conclusions finals. No hem insistit però totes les mestres amb les que s'ha parlat han trobat molt interessant l'estudi, i de paraula expressaven la tendència que s'ha vist després en les dades analitzades.

#### **4.8. PERSPECTIVES DE FUTUR QUE DERIVEN D'AQUEST ESTUDI**

Han quedat moltes portes obertes, i aquest estudi s'hauria de continuar. Possibles camins per a continuar aprofundint aquest anàlisi podrien ser:

1. Fer la mateixa anàlisi en altres centres de característiques similars:

- Escolania de Montserrat: Primer centre integrat de la història de Catalunya. Integren música i cicle superior de primària i primer cicle de secundària
- Escola IPSI de Barcelona: Treballen la música d'una manera molt específica. Caldria estudiar-ho
- Escoles Pies de Sabadell: També treballen la música molt específicament.

Analitzar-ne els resultats i analitzar les diferents maneres en que es treballa la música en aquests centres. Intentar arribar a alguna conclusió sobre quins són els elements que propicien que hi hagi competències que es desenvolupin més amb l'estudi de la música

2. Un altre camí obert és analitzar a partir dels resultats obtinguts amb aquest treball, quins són els procediments didàctics que es treballen en les matèries de música que poden ajudar a desenvolupar competències concretes. Es pot fer a partir de les competències en les que s'ha vist que els alumnes obtenen millors resultats (per exemple a partir de competències matemàtiques)

3. Com que s'ha vist que els resultats globals del centre eren molt positius, analitzar quins procediments diferents es treballen en música i en dansa i veure si aquests procediments són els que repercuteixen en millorar l'assoliment d'unes o altres competències en particular.

## 5. REFERÈNCIES

- AGOSTI-GHERBAN, CRISTINA and CHRISTINA RAPP-HES. 1988. *El niño, el mundo sonoro y la música*. Serie Pedagógica. Temas Básicos. Marfil. Alcoy.
- AGUDELO, GRACIELA. (12 agost 2002). *La música: un factor de evolución social y humana (II)*. <http://redcientifica.com/doc/doc200209150301.html>. (gener 2008) .
- ALSINA MASMITJÀ, PEP. (2008). *La educación musical no necesita justificarse en función de su influencia en los aprendizajes propios de otras áreas, sino que tiene su propia misión en el desarrollo humano*. <http://www.educaweb.com/EducaNews/interface/asp>. (13 febrer 2008)
- ALSINA MASMITJÀ, PEP. 2007. *Educación Musical y Competencias: Referencias para su desarrollo*. Eufonia (41). 17-35. Barcelona.
- ARAMBERRI, M. J. 2007. *Las competencias clave desde la enseñanza profesional de la música*. Eufonia (41). 73-83. Barcelona.
- ARMISTEAD, M. E. 2007. *Kaleidoscope: How a creative arts enrichment program prepares children for kindergarten*. Young Children (62) (12 febrer 2008)
- ARÚS LECTA, EUGÈNIA and PÉREZ TESOR, SUSANA. 2008. *La interpretación musical como conductora educativa en la etapa infantil y la evaluación de su repercusión emocional*. Eufonia (42). *Acción musical en contextos educativos 7-16*. Barcelona
- BAMBERGER, JEANNE and DISESSA, ANDREA. 2003. *Music as embodied mathematics: a study of a mutually informing affinity*. University of California, Berkeley . <http://web.mit.edu/jbamb/www/papers/IJCML2004-BambergerDiSessa.pdf> (20 febrer 2008)
- BARRERA, MIREIA. Febrer 2008. *Amb el cor a les mans*. Omnium Cultural (447). Barcelona.
- BLACKING, JOHN. 1973. *Fins a quin punt l'home és music?* Musica i Antropologia. Eumo Editorial. Vic.
- CASAS FERNÁNDEZ, PATRÍCIA. 2006. *Música...¡Cuanto antes, mejor!* El Artista: Revista de Investigaciones en Música y Artes Plásticas (3) <http://redalyc.uaemex.mx> (20 març 2008)
- COLL, CÈSAR. 2007. *Las competencias en la educación escolar: Algo más que una moda y mucho menos que un remedio*. Aula de innovación educativa (161) 34-39

- CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA. 2007. *Els ensenyaments artístics*. <http://www6.gencat.net/cec/01-2007.html> (23 octubre 2007)
- DELORS, JACQUES and ETC.1996. *Educació: Hi ha un tresor amagat a dins*. Editorial Mediterrània pel Centre Unesco de Catalunya. Barcelona.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ GENERALITAT DE CATALUNYA. 2008. *Descripció de l'educació primària*. <http://www20.gencat.cat/portal/site/Educacio/> (7 gener 2008)
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ GENERALITAT DE CATALUNYA. II. *Síntesi de resultats i orientacions per a la millora. Proves d'avaluació de competències bàsiques - Educació primària - Curs 2004-2005*. Barcelona
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ GENERALITAT DE CATALUNYA. *Síntesi de resultats competències bàsiques CB 10 - curs 2006-2007 àmbit lingüístic*. Barcelona.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ, GENERALITAT DE CATALUNYA.2007. *Decret 142/2007, de 26 de juny*. Vol. 142. Barcelona.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. GENERALITAT DE CATALUNYA. 2001. *Síntesi de resultats. avaluació de competències bàsiques educació primària - cicle mitjà curs 2000-2001*. Barcelona.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT and CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU. 2000. *Identificació de les competències bàsiques en l'ensenyament obligatori*. Barcelona.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT and CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU. 2003. *Relació de competències bàsiques*. Barcelona.
- DÍAZ, MARAVILLAS and LLORENTE, JOXEAN. 2007. *Las competencias clave desde la enseñanza profesional de la música*. Eufonia (41) 58-70. Barcelona.
- DOMINGO CEBRIÁN, VIRGINIA. 2006. *El valor de la educación musical en el desarrollo integral de la persona*. Educaweb.com. <http://www.educaweb.com/EducaNews/interface/asp>.
- ESTEVE, JOSÉ M. (2003). *La tercera revolución educativa. la educación en la sociedad del conocimiento*. Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona.
- FERRÁNDIZ GARCIA, CARMEN. (2004). *Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva. un estudio desde el modelo de las inteligencias múltiples*. Premios CIDE. CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa). Madrid.

- FUNDACIÓ JAUME BOFILL. 2007. *Informe - Anuari l'estat de l'educació a Catalunya 2006-2007*.
- GARAGORRI, XABIER. 2007. *Curriculo basado en competencias: Aproximación al estado de la cuestión*. Aula de innovación educativa (161) 47-55
- GARDNER, H. 1994. *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós Educador. Ediciones Paidós. Buenos Aires.
- GARDNER, H. 1987. *Arte, mente y cerebro. una aproximación cognitiva a la creatividad*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- GIRÁLDEZ, ANDREA. 2007. *Contribución de la educación musical a la adquisición de las competencias básicas*. Eufonia (41). 49-57.
- HARGREAVES, DAVID J. 1998. *Música y desarrollo psicológico*. Graó. Barcelona.
- HARGREAVES, DAVID J. 1991. *Infancia y educación artística*. Ministeri d'educació i ciència, Ed. Morata. Madrid.
- HERNÁNDEZ GUERRERO, PRIMITIVO. 2002. *Reseña de "la música y el cerebro" de Jean-Paul Despins..* Ciencia UANL (4) 561-565 <http://redalyc.uaemex.mx>. (13 febrer 2007)
- JORDANA, MARTA. Maig 2008. *La contribución de la música en la estimulación de procesos de adquisición del lenguaje*. Eufonia (43) 49-62. Barcelona
- KLIMOVSKY, GREGORIO, DR. and UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES. (1996). *¿Qué és investigar hoy?*. <http://www.rec.uba.ar/Documentos/que%20es%20investigar.pdf>. (25 octubre 2006)
- KODÁLY PEDAGOGICAL INSTITUTE OF MUSIC DE KECSKEMÉT. <http://www.kodaly-inst.hu/> (6 maig 2008).
- LEE, YUH-SION, MIN-JU LU and HSIU-PING KOA. 2007. *Effects of Skill Training on Working Memory Capacity*. Department of Psychology, National Chung-Cheng University. <http://www.sciencedirect.com/science> Taiwan (28 desembre 2008)
- LUCATO, MARCO. 2001. *El método Kodaly y la formación del profesorado de música*. Leeme Revista de lista electrónica europea de educación musical (7). <http://musica.rediris.es/leeme/revista/lucato.htm> (23maig 2007).
- MALAGARRIGA, TERESA. 2002. *Anàlisi i validació d'una proposta didàctica d'educació musical per a nens de cinc anys*. Tesi doctoral Vol. 1. UAB. Barcelona.

- MCTAMANEY, CATHERINE. 2005. *Why music?*. American Montessori Society. [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_qa4097/is\\_200507/ai\\_n15615271](http://findarticles.com/p/articles/mi_qa4097/is_200507/ai_n15615271) (23 març 2008)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. 2006. *LLEI ORGÀNICA 2/2006, de 3 de maig, d'educació*. «BOE» 106, de 4-5-2006
- MIRANDA PÉREZ, JOAQUIM. 2003. *Elaboració d'un model multimèdia d'intervenció per a l'educació de l'oïda musical*. Tesi doctoral Vol. 1. UAB. Barcelona.
- MORIN, EDGAR. 2000. *Els set coneixements necessaris per a l'educació del futur*. Centre Unesco de Catalunya. Barcelona.
- NOGUEROL, ARTUR. 2007. *Segona jornada de formació projectes d'innovació TIC - ECA*. Barcelona.
- PERRENOUD, PHILIPPE. 1999. *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Biblioteca de Aula. Graó. Barcelona.
- PETRESS, PH D., KEN. *The importance of music education*. . Education (126) 112-116 [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_qa3673/is\\_200510/ai\\_n15641914](http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_200510/ai_n15641914) (14 febrer 2008)
- PLANAS, MÒNICA. 2007. *La música estimula áreas del cerebro vinculadas al lenguaje*. La Vanguardia. 5 novembre 2007.30. Barcelona.
- READ, HERBERT. 1970. *Arte y sociedad*. Nueva Colección Ibérica. Ediciones Península. Barcelona.
- RICHMOND, W. K. 1980. *Educación y escolaridad*. Editorial Herder S.A. Barcelona.
- ROS, NORA. *El lenguaje artístico, la educación y la creación*. Revista Iberoamericana de Educación OEI [www.rieoei.org/deloslectores/677Ros107.pdf](http://www.rieoei.org/deloslectores/677Ros107.pdf) (13 març 2008)
- SANMARTÍ, NEUS. Febrer 2006. *Competència: què ens aporta aquest concepte*. Presentació conferència
- SARRAMONA I LÓPEZ, JAUME. 2003. *L'aportació de Catalunya a la identificació, gradació i avaluació de les competències bàsiques*. Congrés de competències bàsiques. 27 de juny 2003.
- SARRAMONA, JAUME. 2004a. *Factores e indicadores de calidad en la educación*. Biblioteca Latinoamericana. Octaedro. Barcelona.

- SARRAMONA, JAUME. 2004b. *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Actualidad Pedagógica. Ediciones CEAC. Barcelona.
- SENSAT, ROSA. 1978. *Vers una nova escola*. Edicions Proa. Barcelona.
- SMALL, CHRISTOPHER. 1980. *Música sociedad educación*. Alianza Musica. Alianza Editorial. Madrid.
- SWANWICK, KEITH. 1991. *Música, pensamiento y educación*. Ediciones Morata, S.A. Madrid.
- VIGOTSKY, L. S. 1986. *La imaginación y el arte en la infancia*. Básica de bolsillo. Akal. Madrid.
- VIGOTSKY, LIEV S. 1979. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. Barcelona.
- VILAR I MONMANY, MERCÉ. 2004. *Acerca de la educación musical*. LEEME Revista electrónica europea de educación musical (7). <http://musica.rediris.es/leeme/revista/vilarm.htm> (14 gener 2007)
- VILAR, MERCÈ. 2001. *De la formació inicial dels mestres d'educació musical a la pràctica professional: Anàlisi i avaluació*. Tesis doctoral Vol. 1. UAB. Barcelona.
- WILLEMS, EDGAR. 1956. *Las bases psicologicas de la educación musical*. La Escuela en el tiempo. Editorial Universitaria de Buenos Aires. Argentina.
- XARXA DE COMPETÈNCIES BÀSIQUES DE CATALUNYA. *Les competències bàsiques*. <http://phobos.xtec.es/xarxacb/inici/prescb.swf> (12 febrer 2007) .
- ZABALA I VIDIELLA, ANTONI. 2008. *L'Aprenentatge per competències. Del currículum a l'aula: Un repte per a la tecnologia*. Conferència a l'Auditori de Cosmocaixa de Barcelona. 30 gener 2008.
- ZABALA I VIDIELLA, ANTONI and LAIA ARNAU. 2007. *11 ideas clave. cómo aprender y enseñar competencias*. Colección Ideas Clave. Editorial Graó. .
- ZABALA I VIDIELLA, ANTONI and LAIA ARNAU. 2007. *La enseñanza de las competencias*. Aula de innovación educativa (161) 40-46
- ZWART, MIKE. 2006. *An assessment of the perceived benefits of extracurricular activity on Academic Achievement at Paramount High School* . Online Submission [http://www.academicleadership.org/student\\_research/](http://www.academicleadership.org/student_research/) (23 desembre 2007)

## 6. ANNEXES

### 6.1. ANNEX 1

Dins la carpeta “ANNEX 1” del CD adjunt hi consten totes les gràfiques amb els resultats de les proves de competències bàsiques que han servit de base a aquest treball, agrupades per cicles (programa Excel).

Hi trobem les dades següents:

<b>Cicle Inicial</b>	Curs 2004-05	- Nombre d'alumnes que fan 2n de primària el curs 2004-05 al OM - Quantitat d'aquests alumnes que fan música a partir de 3r de primària el curs 2005-06 al OM
	Curs 2005-06	- Quantitat d'aquests alumnes que fan dansa a partir de 3r de primària el curs 2005-06 al OM - Percentatge d'alumnes de l'escola que assoleix cadascuna de les proves de competències bàsiques
	Curs 2006-07	- Percentatge d'alumnes que el curs següent fan música que assoleix cadascuna de les competències bàsiques avaluades - Percentatge d'alumnes que el curs següent fan dansa que assoleix cadascuna de les competències bàsiques avaluades - Percentatge d'alumnes de centres de poblacions de més de 100.000 hab. de nivell socioeconòmic baix que assoleix cadascuna de les competències bàsiques avaluades - Percentatge d'alumnes de centres de poblacions de més de 100.000 hab. de nivell socioeconòmic mitjà que assoleix cadascuna de les competències bàsiques avaluades - Percentatge d'alumnes de centres de poblacions de més de 100.000 hab. de nivell socioeconòmic alt que assoleix cadascuna de les competències bàsiques avaluades - Gràfic comparatiu de tots els resultats anteriors en cadascuna de les competències avaluades - Resultats comparats entre cursos, amb gràfics de cadascuna de les competències bàsiques avaluades
<b>Cicle Mitjà</b>	Curs 2000-01	- Nombre d'alumnes que fan 2n de primària el curs 2004-05 al OM - Quantitat d'aquests alumnes que fan música a partir de 3r de primària el curs 2005-06 al OM
	Curs 2001-02	- Quantitat d'aquests alumnes que fan dansa a partir de 3r de primària el curs 2005-06 al OM - Percentatge d'alumnes de l'escola que assoleix cadascuna de les proves de competències bàsiques
	Curs 2002-03	- Percentatge d'alumnes que el curs següent fan música que assoleix cadascuna de les competències bàsiques avaluades - Percentatge d'alumnes que el curs següent fan dansa que assoleix cadascuna de les competències bàsiques avaluades
	Curs 2003-04	- Percentatge d'alumnes de centres de poblacions de més de 100.000 hab. de nivell socioeconòmic baix que assoleix cadascuna de les competències bàsiques avaluades - Percentatge d'alumnes de centres de poblacions de més de 100.000 hab. de nivell socioeconòmic mitjà que assoleix cadascuna de les competències bàsiques avaluades
	Curs 2004-05	- Percentatge d'alumnes de centres de poblacions de més de 100.000 hab. de nivell socioeconòmic alt que assoleix cadascuna de les competències bàsiques avaluades

	Curs 2005-06	- Percentatge d'alumnes de centres de poblacions de més de 100.000 hab. de nivell socioeconòmic alt que assoleix cadascuna de les competències bàsiques avaluades
	Curs 2006-07	- Gràfic comparatiu de tots els resultats anteriors en cadascuna de les competències avaluades - Resultats comparats entre cursos, amb gràfics de cadascuna de les competències bàsiques avaluades
Cicle Superior	Curs 2004-05	- Nombre d'alumnes que fan 2n de primària el curs 2004-05 al OM - Quantitat d'aquests alumnes que fan música a partir de 3r de primària el curs 2005-06 al OM
	Curs 2005-06	- Quantitat d'aquests alumnes que fan dansa a partir de 3r de primària el curs 2005-06 al OM - Percentatge d'alumnes de l'escola que assoleix cadascuna de les proves de competències bàsiques
	Curs 2006-07	- Percentatge d'alumnes que el curs següent fan música que assoleix cadascuna de les competències bàsiques avaluades - Percentatge d'alumnes que el curs següent fan dansa que assoleix cadascuna de les competències bàsiques avaluades - Percentatge d'alumnes de centres de poblacions de més de 100.000 hab. de nivell socioeconòmic baix que assoleix cadascuna de les competències bàsiques avaluades - Percentatge d'alumnes de centres de poblacions de més de 100.000 hab. de nivell socioeconòmic mitjà que assoleix cadascuna de les competències bàsiques avaluades - Percentatge d'alumnes de centres de poblacions de més de 100.000 hab. de nivell socioeconòmic alt que assoleix cadascuna de les competències bàsiques avaluades - Gràfic comparatiu de tots els resultats anteriors en cadascuna de les competències avaluades - Resultats comparats entre cursos, amb gràfics de cadascuna de les competències bàsiques avaluades

## 6.2. ANNEX 2

A la carpeta "ANNEX 2" del CD adjunt hi trobem la gravació de tota l'entrevista a Conxita Mayós, de la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa i la transcripció que se'n va fer posteriorment. La gravació es va efectuar amb minidisc i la transcripció la va efectuar la mateixa autora del treball

## 6.3. ANNEX 3

*A la carpeta "ANNEX 3" del CD adjunt hi trobem:*

- *La mostra del qüestionari passat a tots els mestres generalistes de primària del CEPSA Oriol Martorell de Barcelona*
- *Un document excel recollint les quatre respostes obtingudes al qüestionari*